

Educação estética pelo fazer uma experiência na leitura do literário

Aesthetic education through making an experience in reading the literary

Educación estética para hacer la experiencia en la lectura de lo literario

Adair de Aguiar Neitzel

Universidade do Vale do Itajaí

neitzel@univali.br

<https://orcid.org/0000-0003-0096-5892>

Cleide Jussara Muller Pareja

Universidade do Vale do Itajaí

cleidepareja@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5576-2980>

Elaine Cristina da Silva Martins

Secretaria de Educação de Itajaí

elainemartinsitj@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9353-7621>

RESUMO

O objetivo deste artigo foi discutir como a mediação do literário pode potencializar a educação estética na escola. Foi uma pesquisa intervenção, de abordagem qualitativa, realizada em uma escola municipal de Itajaí, Santa Catarina, Brasil, com 15 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Os instrumentos de coleta de dados foram: imagens (fotografias e vídeos) e diário de campo dos pesquisadores. As análises das imagens foram efetuadas segundo a metodologia de Barthes (1984) e dos diários de campo segundo a análise de conteúdo de Franco (2008). O projeto fundamentou-se em Heidegger (2015), Petit (2019), Schiller (2002), Uriarte, Neitzel e Krames (2020), entre outros. O resultado da pesquisa apontou que as mediações de leitura propostas se deram a partir da exploração da leitura pela corpografia, pela roda da poesia e pelo banquete literário, as quais se revelaram potencializadoras da educação estética no espaço da escola porque a literatura foi instigada para dar-se na/pela experiência.

Palavras-chave: Educação estética. Mediações de leitura. Clube de Leitura.

ABSTRACT

The purpose of this paper was to discuss how literary mediation can enhance aesthetic education at school. It was an intervention research, with a qualitative approach, carried out in a municipal school in Itajaí, Santa Catarina, Brazil, with 15 students from the final grades

of Elementary School. The collection instruments were: images (photographs and videos) and researchers' field diary. The analyzes of the images were carried out according to the methodology of Barthes (1984) and of the field diaries according to the content analysis of Franco (2008). The project was based on Petit (2019), Uriarte, Neitzel and Krames (2020), Heidegger (2015), Schiller (2002), among others. The result of the research pointed out that the proposed reading mediations took place from the exploration of reading by corpography, by the poetry circle and by the literary banquet, which were shown to enhance aesthetic education in the school space because literature was instigated to happen in/through experience.

Keywords: *Aesthetic education. Reading mediations. Reading club.*

RESUMEN

El objetivo de este artículo fue discutir cómo la mediación de lo literario puede potenciar la educación estética en la escuela. Fue una investigación de intervención, de enfoque cualitativo, realizada en una escuela municipal de Itajaí, Santa Catarina, Brasil, con 15 alumnos de los años finales de Educación Básica. Los instrumentos de recolección fueron: imágenes (fotos y videos) y diario de campo de los investigadores. Los análisis de las imágenes fueron efectuados según la metodología de Barthes (1984) y de los diarios de campo según el análisis de contenido de Franco (2008). El proyecto se basó en Petit (2019), Uriarte, Neitzel y Krames (2020), Heidegger (2015), Schiller (2002), entre otros. El resultado de la investigación apuntó que las mediaciones de lectura propuestas se dieron a partir de la exploración de la lectura por la corpografía, por la rueda de la poesía y por el banquete literario, las cuales se revelaron potenciadoras de la educación estética en el espacio de la escuela porque la literatura fue instigada para darse en la/por la experiencia.

Palabras clave: *Educación estética. Mediaciones de lectura. Club de lectura.*

Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir como a mediação do literário pode potencializar a educação estética na escola. Vamos evidenciar como mediações sensíveis ampliam as possibilidades de se *fazer uma experiência* e tendem a potencializar o espaço escolar como espaço de educação estética, esta entendida como o estado de sentir e de pensar o mundo de forma integrada, pelo cultivo da razão e da sensibilidade. A educação estética pode dar-se por diversas vias; no entanto, acreditamos na potência das artes, pois, por meio delas, podemos nos cultivar e superar nossa barbárie, de modo a recuperar nossa humanidade (SCHILLER, 2002).

Nossa barbárie, na modernidade, vem ampliando-se cada vez mais porque embotamos nossos sentidos, e nossa natureza humana busca traduzir e ressignificar o mundo pela racionalidade. Mudamos nossa forma de conviver com as pessoas, de educar, de aprender, de morar, de nos movimentar, de nos alimentar, de nos divertir, tudo em prol

da agilidade e da praticidade, ignorando que as aprendizagens se dão no *fazer uma experiência*. Deixamos de habitar nossas casas, deslocando o seu sentido para o espaço onde dormimos e onde realizamos apenas as necessidades mais básicas da vida cotidiana, mantendo-nos anestesiados perante o mundo. “A formação da sensibilidade é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhoria do conhecimento” (SCHILLER, 2002, p. 47).

Com base nos estudos de Schiller (2002), entendemos que não há aprendizagem que se dê apenas pelo racional, assim como não se dá apenas pelo sensível, e que, para aprender sobre o mundo, precisamos aprender a sentir esse mundo, pois as atividades da razão são acionadas pelos sentidos. Educar esteticamente é ampliar nossa potência sensível e racional, ambas conjugadas, é sentir e pensar o mundo em um movimento contínuo e dinâmico. Com Schiller (2002), compreendemos que o estado estético se desenvolve no contato com a arte, com sua apreciação, mas também pela reflexão que ela promove. “É mediante a educação estética quando o homem se encontra em ‘estado de jogo’ contemplando o belo, que o homem poderá desenvolver-se plenamente, tanto em suas capacidades intelectuais quanto sensíveis” (SUZUKI, 2002, p. 12).

Nossa relação com a arte pode nos oportunizar “[...] a exposição do supra-sensível” e por meio dela nos colocar em “[...] estado do afeto, a independência moral em relação às leis naturais” (SCHILLER, 2002, p. 155). Contudo, para isso, a relação que o sujeito desenvolve com a arte não pode ser de simples apreciação, e episódica, pois não basta estarmos expostos a ela, precisamos jogar com a obra, o que implica a apreciação e a reflexão, para o desenvolvimento do impulso lúdico. Esse estado de jogo no qual nos envolvemos na interação com a obra é o responsável pela mobilização de nossos impulsos sensíveis e racionais, a qual desenvolve o impulso lúdico, suscitado pelo belo e que promove a educação estética. Lima, Ramos e Piassi (2020, p. 6) reforçam que “[...] a presença da estética deve ser compreendida como aliada da educação, ao passo que esta não pode se constituir somente por meio de componentes disciplinares isolados”.

Uriarte, Neitzel e Krames (2020, p. 15) identificam a educação estética “[...] como um movimento de percepção do mundo pelos sentidos, o qual possibilita a ampliação de nossos saberes sobre o mundo vivido”. As autoras relacionam a educação estética com o conceito de experiência, pois ambas dão-se pelo afetamento, pelo acontecimento individual, pelo rasgo que o contato com a arte é capaz de possibilitar.

Tendo em vista que a criança e o adolescente passam anos de formação na escola, pelo menos quatro horas diárias, entendemos que a escola pode ser um espaço de potencialização da educação estética quando oportuniza o *fazer uma experiência*, no sentido desenvolvido por Heidegger (2015). Para ele, a experiência com a linguagem é algo que se faz e tem o sentido de atravessar, sofrer, receber, algo que “[...] nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma” (HEIDEGGER, 2015, p. 121).

Pesquisas como a de Cé Soares (2017) identificaram a potência cultural da escola, explorando-a como um espaço estético e estésico. O pesquisador sinaliza que o espaço escolar pode ampliar a educação estética e sensível por meio de agenciamentos com a arte e a cultura, além de propor uma gestão escolar mais humanizada que oportuniza não apenas a transmissão de informações, mas também a produção de saberes. O autor entende que um processo educacional humanizado e reflexivo por meio da arte influencia a construção da identidade cultural da escola, situando-a como espaço de educação sensível.

Nesta pesquisa, interessamo-nos em discutir como a mediação do literário pode potencializar a educação estética na escola oportunizando o *fazer uma experiência*. Fazer da leitura do literário uma experiência envolve afetar-se por ele e deixá-lo atravessar nossa própria existência e, por isso, não pode ser confundido com decifração do texto, com o estudo da língua, porque a experiência de leitura do literário é algo que “[...] repercute no leitor, amplia seus sentidos e o constitui um leitor encarnado” (NHOQUE, 2020, p. 168). Nhoque (2020) entende que o leitor encarnado é aquele que não se contenta com a leitura fácil, confortável, mas entrega-se ao texto para penetrá-lo, encharcar-se, fruí-lo, colocando-se em um processo constante de movência diante do texto, de deslocamentos.

O *fazer uma experiência* com o literário, nesse sentido, oportuniza a educação estética, a educação dos sentidos, porque, na relação com a obra, razão e sensibilidade são acionadas, e, pelo jogo que se tece nessa relação, o impulso lúdico desenvolve-se na apreciação e na reflexão. Entendemos que a mediação da leitura do literário pode possibilitar o *fazer uma experiência* quando ela provoca no leitor o desejo pelo texto e o incita a entrar em suas fugas, em suas dobras, coordenando apreciação com reflexão, evocando razão e sensibilidade. Para Nhoque (2020, p. 185), a partilha com colegas dos saberes construídos na leitura, em uma roda de conversa, pode produzir uma “emoção

pulsante” que repercutirá no leitor e o contaminará de forma a alimentar seu desejo pela leitura.

Barthes (1992) convida-nos a pensar o texto como um complexo arranjo de muitas camadas e véus que vão descortinando outros textos, um arranjo proposto como jogo. À medida que o leitor vai jogando com o texto, retirando seus véus, vai descobrindo seus palimpsestos; deslocamentos vão sendo produzidos e reverberam em sua intimidade; os sentidos do leitor são refinados; e mudanças em suas formas de pensar, de agir e de expressar são produzidas. Afetamentos pelo texto literário oportunizam a educação estética porque a literatura é arte e, por meio dela, fazemos interlocuções que nos permitem descobrir aquilo que ignorávamos. Segundo Schiller (2002), saímos do estado físico e chegamos ao cultivo, ao terceiro estado de conhecimento, somente depois de passar pelo estado estético. Nesse movimento, a leitura do literário é um poderoso instrumento quando ela arrebatada o leitor, deixa nele cicatrizes, marcas, quando o afeta, quando o leitor move-se pelo sensível e pelo inteligível, de forma a desenvolver o impulso lúdico.

Neitzel, Pareja e Krames (2020, p. 53) discutem como a mediação do literário pode ser uma ação emancipadora quando possibilita ao leitor “[...] entrar no texto, perceber a plurissignificação da obra literária, compartilhar suas descobertas, dialogar, criar intimidade com a obra, mas também abandoná-la”. Para as autoras, uma mediação literária adequada potencializa a educação estética porque ela é capaz de aproximar o leitor da obra e “[...] planta no coração do leitor sentimentos que o instigam a relacionar-se com ela, uma terapia literária que se constituiu no movimento da linguagem, desarrumando-a e reorganizando-a para que ela expresse nossos mais profundos desejos” (NEITZEL; PAREJA; KRAMES, 2020, p. 53-54).

A mediação do literário compreende um movimento relacional de muitas dimensões, muitos sentidos e muitas significações. Colocamos, assim, em destaque, o “PPP da Mediação”: *Propositora, Provocadora, Propiciadora* de encontros de leitura. Juntas, elas promovem sensações, sentidos, diálogos para que uma relação de proximidade com a obra literária seja tecida.

- *Propositora* pode ser entendida a mediação que promove o questionamento, a problematização, abre janelas, portas, caminhos para dúvidas e para o desenvolvimento de várias percepções.

- *Provocadora* coloca o sujeito em estado de perda, de desconforto ao deparar-se com outras realidades diferentes da sua, deslocando o leitor da margem na qual ele costuma caminhar tranquilamente.
- *Propiciadora de encontros com o texto literário*, porta para a produção de afetos, movimento de escuta, de fala, de construção de vínculos afetivos entre obra e leitor. A leitura do literário como acontecimento, como experiência estética que nutre o leitor esteticamente.

Uma mediação propositora, provocadora e propiciadora de encontros com o texto promove saberes e sabores, desperta o desejo de ler, de conhecer, de criar e de olhar para além de modelos pré-estabelecidos por uma cultura, ampliando, assim, formas de ver o mundo. Quando o mediador de leitura se mune do “PPP da Mediação”, a leitura passa a ser ampliação de sentidos e de saberes. O que estamos defendendo é que, por meio de uma mediação do literário que respeite a função estética da literatura e promova a exploração do texto pelos sentidos, é possível produzir afetos e vínculos entre leitor e obra e oportunizar ao aluno *fazer uma experiência*, no sentido abordado por Heidegger (2015).

Levando em consideração essa compreensão, esta pesquisa intervenção propôs aos alunos da Educação Básica, durante o Clube de Leitura, mediações diversas com o texto literário. Neste artigo, vamos discutir sobre três delas: corpografias do literário, banquete literário e roda da poesia.

Metodologia

A pesquisa é qualitativa e de intervenção. Ela foi desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Itajaí, Santa Catarina, Brasil, com 15 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, no contraturno, durante 13 encontros quinzenais. A coleta de dados deu-se durante a promoção de um Clube de Leitura pelos pesquisadores. Os alunos inscreveram-se para participar das atividades literárias, voluntariamente. Em sua maioria, eram crianças economicamente carentes e com muitas dificuldades de leitura. Dos 15 alunos participantes, apenas dois demonstraram ser leitores do literário e possuíam uma proficiência linguística que os oportunizava ter autonomia perante o texto, interpretar e compreender o lido, efetuando relações intertextuais diversas e entrando nas diversas camadas do texto.

Após as pesquisadoras identificarem junto à gestora da escola que o acervo literário da biblioteca, a partir do sexto ano, era limitado, foi escolhido o gênero romance;

e, devido ao número de exemplares que as pesquisadoras tinham disponíveis, optaram por trabalhar com *O voo da guará vermelha*, de Maria Valéria Rezende. A escolha por essa obra deu-se também porque ela tem uma alta carga poética, considerada pelas pesquisadoras como uma obra que, pelos jogos de linguagem que apresenta, poderia também potencializar a educação estética.

A cada encontro do Clube de Leitura, as pesquisadoras propunham mediações diversas de leitura do literário com o objetivo de oportunizar aos alunos *fazer uma experiência*. Os alunos receberam o livro cuja leitura foi iniciada na escola, durante o Clube de Leitura, e a cada encontro quinzenal, os leitores eram incentivados a continuar a leitura do próximo capítulo em casa.

Os instrumentos de coleta de dados foram fotografias, vídeos e diário de campo digital das pesquisadoras. A análise dos dados seguiu a metodologia da análise de conteúdo, segundo Franco (2008), no que diz respeito ao diário de campo. As fotos e os vídeos respaldaram-se na análise de imagem desenvolvida por Barthes (1984) com base nos conceitos de *punctum e studium*¹.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de ética da instituição de Ensino Superior que executou a pesquisa, e, durante a geração de dados, foram observadas todas as salvaguardas éticas.

Apresentando resultados

Com o intuito de possibilitar o *fazer uma experiência* pela leitura do literário, optou-se pelo Clube de Leitura, o qual se caracteriza como um círculo de encontros em torno de uma ou mais obras literárias, cujos leitores se encontram para discussão e partilha de ideias. “Fazer da leitura do literário uma experiência é não apenas entrar no texto, tergiversá-lo de várias formas para compreendê-lo, mas é, sobretudo, deixar-se afetar por ele e deixá-lo entrar na nossa própria existência” (NEITZEL; CRUZ; WEISS, 2017, p. 127).

Práticas de leitura por meio de um Clube de Leitura são eficazes ferramentas na formação de leitores porque ele oportuniza o contato de pessoas que vêm de diversas áreas de interesse (nesse caso, os alunos vêm de diferentes anos de escolarização) e

¹ *Studium* provoca o sujeito a identificar o conceito de um objeto, um interesse imposto pela memória do objeto em si. Já o *Punctum* volta-se ao subjetivo, pois diz respeito a elementos que compõem um determinado objeto, um detalhe, um pormenor, que nos afeta, que nos transpassa (BARTHES, 1984).

propõem-se a ler uma obra juntos, *gratia sui*, como afirma Eco (2003). Para a realização dos encontros do Clube de Leitura, segundo a proposta de Yunes (1999), também são necessários alguns critérios, tais como: a ambiência; o número de participantes; a qualidade do texto; a diversidade de linguagem e um leitor-guia. O leitor-guia será o mediador do encontro para provocar as discussões entre os leitores, o texto e o autor. No Clube de Leitura, os jovens percebem o objeto livro como objeto estético e procuram de forma individual e coletiva ressignificar os textos e, assim, lançam-se em outros contextos além dos propostos pelo autor.

A seguir, vamos discutir três mediações de leitura propostas pelas pesquisadoras que oportunizaram a entrada no texto pelas vias estéticas, pois foram mediações literárias que, por meio da apreciação, aguçaram no grupo o desejo pelo texto, de forma a levá-lo a encantar-se por ele, para que a partir desse encantamento outros movimentos fossem deflagrados. Essa dinâmica quer possibilitar a movência do leitor diante do texto, a fim de que ele possa jogar com o texto e desenvolver o impulso lúdico.

Corpografias do literário

Partindo do princípio de que o texto se lê pelo corpo, entendemos que a leitura é um saber também corporal que se inscreve pelo nosso corpo, e, por isso, o corpo é compreendido como objeto propositor de mediações de leitura que pode ampliar a recepção do texto, pois nosso corpo é campo de experiências. Pelo nosso corpo, pode-se criar condições de entrada no texto, explorando-o e ressignificando-o, fazendo do corpo um “instrumento e sua lente de visão” (ROLLA, 2012, p. 125).

A compreensão do texto literário não exige apenas uma compreensão racional, literal, mas também sensível e metafórica, porque as marcas da literariedade constituem-se pelos estratos que são tecidos na sua produção, e a construção de significados dá-se pelos sentidos (Figura 1). A recepção do texto artístico ao ser experienciada por meio do corpo afeta o leitor, pois: “Quando investimos nossa corporeidade nas relações, intensificamos o plano comum: os corpos são tecidos e tecem relações simultâneas de afetabilidade, comunicação e contágio com outros corpos” (RESENDE *et al.*, 2017, p. 141).



Figura 1 - Corpografia 1

Fonte: Acervo das autoras.

Esse princípio é necessário ser retomado para destacarmos que nem sempre a escola faz uso de metodologias de abordagem do texto literário adequadas, que respeitam a função estética da literatura, como aponta Soares (2001). Esse cenário não ajuda os alunos a desenvolverem estratégias de compreensão da leitura que os auxiliem na proficiência linguística e a terem uma boa autoavaliação de sua compreensão leitora, as quais podem contribuir para hábitos de leitura, como apontam Sousa e Hübner (2020). Além disso, à medida que avançamos em nossos estudos na escola, nosso corpo vai sendo esquecido como parte integrante de nosso ser, uma vez que passamos a não mobilizar mais nosso corpo em nosso processo de aprendizagem.

A leitura do literário pode dar-se por corpografias que alteram a recepção do texto de forma a nos afetar (Figura 2). Marques (2003, p. 162) enfatiza que “[...] o corpo pode ser compreendido e trabalhado como um fio condutor ou uma interface entre as diferentes áreas do conhecimento na escola”. Essa concepção compreende que há um saber corporal, que a autora denomina de saber-fazer, que deve estar entrelaçado com o saber-pensar, sem apartamentos, tendo em vista que o sensível e o inteligível são saberes que se completam.



Figura 2 – Corpografia 2

Fonte: Acervo das autoras.

Esse processo de entrada no texto pelo corpo nomeamos de corpografias. Britto e Jacques (2012, p. 150) conceituam as corpografias como movimentos que “[...] expressam o modo particular de cada corpo conduzir a tessitura de sua rede de referências informativas”. A partir dessa rede, o sujeito passa a produzir “[...] novas sínteses de sentido que não apenas complexifiquem suas habilidades perceptivas e coadaptativas, mas que, simultaneamente, requalifiquem as condições interativas das ambiências geradas nesse processo” (BRITTO; JACQUES, 2012, p. 150).

Na prática, propor corpografias é propor movimentos corporais que levem o leitor a experimentar os sentidos do texto, a explorar suas marcas textuais, a produzir interpretações. Leituras em grupo, movimentando-se em círculos, em filas ou em direção ao outro, leituras silenciosas que gerem posteriormente expressões corporais, leituras de fragmentos do texto em duplas ou trios que são lidos e discutidos em círculos, na roda de conversa ou em pé. O corpo como objeto propositivo que conduz à interpretação do texto, mas também que gera movimentos resultantes dessa interação.

Petit (2019, p. 169) entende que “escrever ou ler começa no corpo”, que situações de leitura que exploram o corpo, como a voz, o olhar, o movimento, geram energia e encantamento, as quais podem ser atraentes na apropriação de textos, pois são formas estéticas de explorar a palavra. A corpografia é uma prática mediadora que pode afetar o leitor para que ele desenvolva o gosto pelo texto, seja tocado por ele e passe a fruí-lo, para que entre no jogo de desvelamentos para o qual o texto nos convida. A corpografia oportuniza movimentos entre leitor e obra que podem possibilitar a leitura como experiência estética.

Banquete literário

Um texto literário é sempre uma escritura em que as palavras têm sabor. Como afirma Barthes (2000, p. 47), “[...] a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor (saber e sabor, têm, em latim, a mesma etimologia)”, e mediar o texto literário implica, nessa lógica, provocar no leitor o sabor pelo texto. Há textos literários mais poéticos que outros, cujas literariedades são evocadas por cores, lugares, animais, comidas que são descritas de forma estésica, causando na leitura da narrativa fortes sensações, como neste fragmento: “Rosálio acorda assustado pelo macio da cama, pela luz que vem em listas da janela ainda fechada, dizendo que é pleno dia, que o sol já brilha lá fora” (REZENDE, 2014, p. 41).

Como trazer ao leitor essa alquimia da palavra na proposição de leitura é o desafio do professor, de “[...] ser feiticeiro da palavra, estudar a alquimia do coração humano [...]” (ROSA, 2011, n.p.). A mediação intitulada “Banquete literário” objetiva promover o encontro de sabores e de saberes na leitura, pelo sensível, pelo poético e pelo saboroso, todos na mesma degustação. Fragmentos do texto literário são dispostos na mesa do banquete para serem apreciados juntamente às guloseimas (Figura 3), afinal, “[...] das fomes e vontades do corpo há muitos jeitos de se cuidar porque desde sempre, quase todo o viver é isto, mas agora, crescentemente, é uma fome da alma que aperreia, lá dentro, fome de palavras [...]” (REZENDE, 2014, p. 9).



Figura 3 – Banquete literário

Fonte: Acervo das autoras.

Com a personagem Rosálio, aprendemos a importância do alimento para a alma, alimento que nutre, revigora, dá esperança de dias melhores. Segundo Barthes, “*Textos de fruição*. O prazer em porções; a língua em porções; a cultura em porções” (BARTHES, 1993, p. 68, grifo do autor); e, assim, ao ofertarem-se as palavras aos bocados, bem como as guloseimas do banquete em porções, provoca-se o desejo pelo texto, uma digestão aprazível que pode encaminhar à leitura frutiva. Esse modo de entrada no texto, pelas vias estéticas, pelo sentido do paladar, ofertando-se comida para o corpo e para a alma, envolve o leitor por inteiro e afeta seus sentidos, reforçando que a leitura não é apenas uma atividade intelectual, cognitiva, mas também afetiva, que se nutre na experiência.

Alves (2005) salienta sobre o processo de leitura: “[...] o fato é que muitos estudantes são obrigados a ler à maneira suína, mastigando e engolindo o que não desejam. Depois, é claro, vomitam tudo [...]” (ALVES, 2005, p. 100). O banquete literário busca abrir o apetite dos alunos para com o texto literário, de forma que o desejo por ele se concretize. A mesa torna-se o espaço de leitura e de conversa sobre o lido, diálogo que oportuniza o entrar nas dobras do texto, nas quais estão as relações de sentido, que são atingidas quando calmamente se abrem as janelas da compreensão com o processo de mediação, para que se possa perceber as intertextualidades, as literariedades, tecer diversas relações estéticas entre textos e compartilhar impressões que as leituras causaram.

Ler, assim como comer, é um ritual antropofágico. “Como na eucaristia cristã: Esse pão é a minha carne, esse vinho é o meu sangue. Cada livro é um sacramento” (ALVES, 2005, p. 101). É uma relação de desejo que o olhar, o toque, o cheiro vão constituindo o encantamento pelo texto, e lembremos que “[...] só vai para a memória aquilo que é objeto do desejo. A tarefa primordial do professor: seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando, aprenda” (ALVES, 2005, p. 81).

A concepção que subjaz essa mediação é de que a leitura é um movimento que se inicia pelo desejo interior do sujeito pelo livro, e, a partir desse desejo, pode-se criar situações de dependência da leitura. Desse modo, ela pode passar a fazer parte culturalmente de sua vida e, por meio dela, possa ampliar sua proficiência linguística. Para Neitzel, Cruz e Weiss (2017, p. 128), o encontro com o texto literário pode dar-se como acontecimento quando se estabelece entre leitor e obra uma “[...] relação com os livros de amor e de paixão, construída na própria leitura, na descoberta, no (re)significar, no encontro e no desencontro”. Por isso, mediações de leitura que promovam a aproximação

do leitor com o texto literário pela educação do sensível, como a do banquete literário, podem gerar grandes sortidos interpretativos e muitas experiências leitoras.

O banquete literário é o chamamento que atrai o olhar e o desejo dos jovens leitores para as delícias da mesa que são compostas de doces, mas também das delícias compostas de palavras, dispostas em diferentes suportes, como vemos na imagem das Figuras 3 e 4.



Figura 4 – Banquete literário

Fonte: Acervo das autoras.

Segundo Petit (2009), referindo-se a um grupo de jovens em vulnerabilidade social: “Graças a mediações sutis, calorosas e discretas ao longo de seu percurso, a leitura começou a fazer parte de sua experiência singular. Não se tornariam necessariamente grandes leitores, mas os livros já não os desencorajavam nem os assustavam” (PETIT, 2009, p. 11). Mediações de leitura, como afirma a pesquisadora, podem não formar grandes leitores, mas não os inibem, não os desanimam frente ao texto; ao contrário, incentivam os leitores a procurarem textos e a relacionarem-se com eles, entrando pela memória visual e gustativa. Uma aprendizagem que se dá pelos diálogos, pelas palavras e pelos sentidos e que pode ampliar as possibilidades de esse leitor perfurar as fugas do texto, suas camadas, exercício necessário para a fruição estética.

Roda da poesia

Carlos Drummond de Andrade (2019, p. 1), em um texto intitulado *A educação do ser poético*, publicado em 1974, no *Jornal do Brasil*, escreve que: “A escola enche o menino

de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem”. O poeta chama atenção, em seu texto, para duas constatações: as crianças são poetas, por natureza, e a escola necessita reparar no seu ser poético, cuidando para que a sistematização não elimine a comunhão natural da criança com a poesia, alimentando a sua “[...] capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo” (ANDRADE, 2019, p. 1).

Essa afirmação de Drummond encontra respaldo nos resultados desta pesquisa: o gosto das crianças pela poesia. A valorização do lúdico da linguagem da poesia pode ser uma das razões que aproximou essas crianças do poema. Paz (1976, p. 12) explica esse interesse do homem pela poesia afirmando que “[...] a poesia pertence a todas as épocas: é a forma natural de expressão dos homens. Não há povos sem poesia, [...] é inconcebível a existência de uma sociedade sem canções, mitos ou outras expressões poéticas”. Se quisermos nos afastar um pouco dessa justificativa poética, podemos lançar mão da brevidade do texto poético, pois, principalmente os leitores que não têm grande proficiência linguística, por conta da sua brevidade, se lançam a essa leitura curta. No entanto, esse não nos pareceu o argumento mais forte que justifica o gosto desse grupo pelo poema, pois a densidade de sentidos do poema pode tornar-se um impeditivo (como é o caso dos *hai-kais*), quando não mediado adequadamente.

O encontro com a poesia, realizado como jogo, fascina, pois a roda da poesia (Figura 5) aciona nossa memória para o brincar, talvez porque a associamos com as brincadeiras de roda ou até mesmo com a roda-gigante e seus movimentos de subidas e descidas.



Figura 5 – Roda de poesia

Fonte: Acervo das autoras.

Essa mediação com a poesia buscou superar perspectivas “[...] que tornem a leitura da poesia algo mecânico, enfadonho e desprovido de imaginação, fantasia e livres associações” (AZEVEDO; CHAGAS; BAZZO, 2018, p. 17). Participar do texto poético significa participar do jogo literário que se institui entre leitor e texto, o qual tem uma carga maior quando aplicado ao poema, que não se centra na mensagem que o autor quer evidenciar, como é o caso da prosa, mas em suas emoções. No entanto, as poesias “[...] expressam tanto aspectos cognitivos quanto aspectos responsivos, afetivos, morais e criativos” (LIMA; RAMOS; PIASSI, 2020, p. 16).

A roda de poesia proposta foi composta por várias obras poéticas que foram oferecidas gratuitamente às crianças, as quais tinham o direito de escolher qual desejavam ler e trocar, caso desgostassem, sem olhares punitivos. Esse grupo, além de revelar seu gosto pela poesia, queria declamar o texto aos colegas e conversar sobre o lido. Assim sendo, mediar a poesia exige do mediador sensibilidade porque o texto poético “[...] subverte a lógica da racionalização linear, o que possibilita o processo de humanização e de desenvolvimento da capacidade criadora, inventiva e sensível” (AZEVEDO; CHAGAS; BAZZO, 2018, p. 18).

Aproveitando a identificação das crianças com o poema, buscamos evidenciar como o livro lido no Clube de leitura, *O Voo da Guará Vermelha*, mesmo sendo em prosa, era repleto de poesia, cuja linguagem poética tinha alto teor de conotatividade. A partir da leitura dos poemas escolhidos pelos alunos, eles se debruçaram em busca de expressões poéticas na obra de Rezende, trazendo achados como: “De manhãzinha ela achava meu presente/ e sorria, um sorriso triste e breve/ levava o mimo pra dentro,/ eu pensando que agradava,/ mas quando via de novo/ já estava triste outra vez” (REZENDE, 2014, p. 54). Nesse trecho, se lido em voz alta, é possível sentir a marcação rítmica na alternância de sílabas fortes e fracas; na escolha dos tempos verbais idênticos “achava, estava, levava, agradava, via, sorria” ou na repetição de consoantes iguais “sorria, sorriso”.

A mediação do literário, por intermédio da roda de poesia, partiu de um gosto do grupo pela leitura de poemas, os quais foram compartilhados com os colegas, uma “armadilha estética” (UTUARI, 2014, p. 172) que deflagrou a entrada nas fugas do romance do Clube de Leitura para investigar sua carga poética. Assim, a produção de hipóteses sobre o romance alarga a experiência estética, a qual se dá pela percepção do que a linguagem literária comporta.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo discutir como a mediação do literário pode potencializar a educação estética na escola. Trouxemos o conceito de educação estética atrelado ao de *fazer uma experiência* e buscamos enfatizar que, quando a mediação respeita a função estética da literatura e se manifesta de forma a provocar o outro a construir proposições que propiciam encontros com o texto literário (o “PPP da mediação”), o leitor aprende a jogar com o texto lendo pela sensibilidade e pela razão, desenvolvendo o impulso lúdico. Esse movimento é possibilitador da educação estética porque dá-se no *fazer uma experiência* da leitura.

No âmbito da Educação, esta pesquisa trouxe contribuições porque compreende a escola como um espaço de habitação da cultura, que, se explorado, pode promover a educação estética por encontros que se deem no entrelaçamento do sensível e do inteligível. O resultado da pesquisa apontou que a mediação do literário pode ser um elemento potencializador da educação estética na escola quando sua exploração se dá de forma adequada, o que envolve a escolha apropriada da obra, a organização do espaço e as mediações que atravessem o texto pelos sentidos e pelo inteligível, sem apartamentos. As mediações de leitura propostas durante a pesquisa deram-se a partir da exploração da leitura pela corpografia, pela roda da poesia e pelo banquete literário, mediações que se revelaram potencializadoras da educação estética no espaço da escola porque a leitura foi instigada para afetar, de forma a atravessar aqueles alunos e assim se dar na e pela experiência. Entendemos que o *fazer uma experiência* com a linguagem é um movimento individual, singular, que nos acontece e, por isso, se dá no sujeito e não fora dele, mas a mediação pode provocar o sentir e o pensar, os quais podem oportunizar a experiência.

Por meio das leituras e dos debates, os jovens inseriram-se em um movimento de encontro, mobilizando-se a observar, sentir e pensar o contexto da leitura e, por meio dela, a si mesmos e aos outros, entrelaçando individualidade e coletividade. O Clube de Leitura também evocou o movimento de contação de histórias quando todos, em círculo, reuniram-se em torno do livro para desfrutar as imagens que são ofertadas pela voz do contador. Desse modo, as mediações de leitura mostraram-se como uma oportunidade de produzir sentidos e encontros pela prática da leitura compartilhada, mudando a relação dos alunos com a obra literária, com a leitura, aceitando-a e desejando ser leitor. A escola

passou, então, a ser um espaço aberto para relações e partilhas, acontecimentos e afetamentos, espaço do sensível e do inteligível, de educação estética.

Referências

- ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos**. Campinas: Verus Editora, 2005.
- ANDRADE, Carlos. **A educação do ser poético**. 2019. Disponível em: <http://www.jornalescolar.org.br/wp-content/uploads/2019/04/texto-poesia-a-educacao-do-ser-poetico-13062012.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.
- AZEVEDO, Fernando; CHAGAS, Lilane; BAZZO, Jilvania. Pensar a poesia em sala de aula: reflexões didáticas para fruir o texto poético. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 36, n. 74, p. 15-30, 2018. DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2018v36n74p15-30>
- BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução Júlio Castanõn Guimarães. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.
- _____. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- BARTHES, Roland. **S/Z — uma análise da novela Sarrasine de Honoré de Balzac**. Tradução Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- BRITTO, Fabiana; JACQUES, Paola. **Corpo & cidade** - coimplicações em processo. *Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte*, v. 19, n. 1 e 2, p. 142-155, jan./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.35699/2316-770X.2012.2716>
- CÉ SOARES, Andrey. **A cultura e a arte na escola e outras histórias**. Curitiba: Appris, 2017.
- ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- FRANCO, Maria. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Brasília: Líder Livro, 2008.
- HEIDEGGER, Martin. **Caminhos da linguagem**. 7. ed. Tradução Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.
- LIMA, Guilherme; RAMOS, João; PIASSI, Luís. **Ciência, poesia, filosofia**: diálogos críticos da teoria à sala de aula. *Educação em Revista, Belo Horizonte*, v. 36, e215986, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698215986>
- MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

NEITZEL, Adair; CRUZ, Denise; WEISS, Claudia A leitura do literário como acontecimento. In: NEITZEL, Adair de Aguiar *et al.* (org.). **Cultura, escola e educação criadora**: diálogos sobre experiências estéticas na educação. Itajaí: UNIVALI; Florianópolis: Dois Por Quatro, 2017. p. 123-136.

; PAREJA, Cleide; KRAMES, Ilisabeti. Mediação e mediadores do texto literário: tessituras. In: URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar; KRAMES, Ilisabet Pradi. (org.). **Cultura, Escola e Educação estética**: mediações culturais e proposições estéticas. Curitiba: CRV, 2020. p. 45-67.

NHOQUE, Janete. A leitura do literário como experiência: um encontro. In: URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL, Adair; KRAMES, Ilisabet (org.). **Cultura, Escola e Educação estética**: mediações culturais e proposições estéticas. Curitiba: CRV, 2020. p. 167-196.

PAZ, Octavio. **Signos em rotação**. 2. ed. Tradução Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1976.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

RESENDE, Catarina *et al.* Composições entre o ver, o dizer e o agir. **Fractal**: Revista de Psicologia, Niterói, v. 29, n. 2, p. 135-142, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i2/2172>

REZENDE, Maria. **O voo da guará vermelha**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

ROLLA, Marco. O corpo da performance. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 19 n. 1 e 2, p. 124-129, jan./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.35699/2316-770X.2012.2715>

ROSA, João. João Guimarães Rosa - Entrevistado por Günter Lorenz 'Diálogo com Guimarães Rosa'. Templo Cultural Delfos, 2011. Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2011/01/dialogo-com-guimaraes-rosa-entrevista.html>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. 4. ed. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; MACHADO, Maria. (org.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

SOUSA, Lucilene; HÜBNER, Lilian. Traçando o perfil de bons leitores e de leitores com dificuldades de compreensão. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 20, n. 1, p. 97-108, abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-200106-2119>

SUZUKI, Márcio. O belo como imperativo. In: SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. 4. ed. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002. p. 7-17.

URIARTE, Mônica; NEITZEL, Adair; KRAMES, Ilisabet. Apresentação. In: URIARTE, Mônica; NEITZEL, Adair; KRAMES, Ilisabet. (org.). **Cultura, Escola e Educação estética**: mediações culturais e proposições estéticas. Curitiba: CRV, 2020. p. 13-19.

UTUARI, Solange. O provocador de experiências estéticas. In: MARTINS, Mirian. (org.). **Pensar juntos a mediação cultural**: {entre} laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014. p. 171-176.

YUNES, Eliana. **Círculos de Leitura**: teorizando a prática. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, ano 18, n. 33, p. 17-21, 1999.

Revisores de línguas e ABNT: *Janete Bridon e Amanda Demétrio dos Santos*

Submetido em 29/09/2020

Aprovado em 20/04/2021

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)