



UNIVALI

**UNIVERSIDADE
DO VALE DO ITAJAÍ**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

CLEUCI OZORIO

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA PELA LEITURA DO LITERÁRIO
Vaivéns literários dentro de mim/nós

**ITAJAÍ
2025**

CLEUCI OZORIO

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA PELA LEITURA DO LITERÁRIO
Vaivéns literários dentro de mim/nós

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador/a: Prof. Dr. **Adair de Aguiar Neitzel**

ITAJAÍ
2025

CLEUCI OZORIO

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA PELA LEITURA DO LITERÁRIO

Vaivéns literários dentro de mim/nós

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade do Vale do Itajaí,

Linha de Pesquisa: Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem.

Itajaí, 20 de fevereiro de 2025.

Profa. Dra. Verônica Gessler
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Adair de Aguiar Neitzel
UNIVALI – Orientador

Prof. Dr. Regina Célias Linhares Hostins
UNIVALI

Prof. Dr. Flávia Brocchetto Ramos
Universidade de Caxias do Sul – Membro externo

Ao meu pai, Antonio, *in memoriam*.

Ao meu filho, Otávio.

À minha mãe, Maria de Lourdes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela graça da vida.

À minha Nossa Senhora Aparecida, por sua presença e intercessão constante.

À minha família amada, pelos abraços compartilhados, por compreenderem minhas ausências e inconstâncias durante este percurso.

À minha orientadora, professora Adair de Aguiar Neitzel, por me fazer mais do que uma pesquisadora, uma nova mulher.

Às professoras Flávia Brocchetto Ramos e Regina Célia Hostins Linhares, por aceitarem o convite e lançarem seus olhares de lince, com tanta doçura, sobre minha pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), pelas andanças e experiências partilhadas.

A todas as professoras que choveram no meu sertão.

À Univali, por me apoiar como profissional e pesquisadora desta instituição.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por mediar o custeio de boa parte desta pesquisa.

Aos amigos do mestrado, por todas as mãos que me sustentaram até aqui.

Aos meus queridos amigos Paulo Cauã Moraes Pires e Bárbara Stephany Westphal, pelo suporte e empatia neste percurso.

Obrigada!

“ Festa meu mocinho, é o contrário de saudade...”
-Dona Rosalina falou.

“ Para se aguentar a vida no atual, a gente carece das duas..., Mas agora estamos precisando mesmo é de festa: que é um arremedo de antecipo...” E ela não temperava sua influência, refletindo que tudo ia ser raro de bom.

(Rosa, 2021. P.186)



RESUMO

A presente pesquisa, apoiada nos estudos do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora - Linha de Pesquisa: Cultura, Tecnologia e Aprendizagem - vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), teve como objetivo geral problematizar a educação estética pelo método da Sociopoética Literária. Discute-se um novo método de análise de obras literárias, produzido a partir de conceitos preexistentes formulados por Barthes (1992) e Gauthier (2012), estudados e exercitados pelo GPCEEC e adaptados para o estudo da Literatura. A pesquisa é relevante porque colabora com a educação, explora a função estética e artística da Literatura, amplia a possibilidade de exploração metodológica por parte dos pesquisadores e suscita proposições estéticas na leitura do literário. A abordagem metodológica é qualitativa e bibliográfica e se vale do método de análise da Sociopoética Literária. Para explorar este método na leitura do literário, selecionamos o conto de Guimarães Rosa (2021) intitulado *A estória de Lélío e Lina* e a Proposição Estética e Artística: Percursos-Sentidos. O conto é fragmentado em lexias que evidenciam a pluralidade, dinamicidade e riqueza do texto, assim como algumas das possibilidades interpretativas. Neste método, tanto a produção, coleta e análise dos dados é executada pela própria pesquisadora/leitora por meio de leituras, anotações sobre a obra, fichamento de aportes teóricos que evidenciam a presença de elementos estéticos no texto literário e demonstram a pluralidade, as ambiguidades e metáforas existentes nele. Como resultados, sinalizamos que a Literatura educa esteticamente quando desloca e mobiliza a sensibilidade estética do leitor, estimulando a reflexão ao analisar textos potentes. O conto *A estória de Lélío e Lina* (Rosa, 2021), analisado nesta pesquisa, revela a plurissignificação de sentidos alcançada quando nos valem da Proposição Estética e Artística Percursos-Sentidos. O método da Sociopoética Literária se mostrou como um método de interpretação literária que pode ampliar a educação estética dos leitores porque ele considera a função artística e estética do texto literário, sua dimensão cultural e social e contribui significativamente para a educação. Para tanto, é fundamental que o professor/mediador esteja nutrido esteticamente e perceba os elementos artísticos e estéticos presentes na obra ao compartilhar os textos literários com seus alunos e/ou leitores e enveredar pelos grandes sertões que se abrem ao apresentar a Literatura. Andar só neste percurso é solitário demais, é importante caminhar/estar juntos.

Palavras-chave: Educação Estética, Sociopoética Literária, Literatura.

ABSTRACT

This research is supported by studies by the Research Group: Culture, School and Creative Education, and the Line of Research: Culture, Technology and Learning. It is linked to the Postgraduate Program in Education at the University of Vale do Itajaí (Univali), and its general objective is to examine aesthetic education through the method of Literary Sociopoetics. A new method of analyzing literary works is discussed, produced from preexisting concepts formulated by Barthes (1992) and Gauthier (2012), studied and exercised by the GPCEEC and adapted for the study of Literature. The research is relevant because it contributes to education, explores the aesthetic and artistic function of Literature, expands the possibility of methodological exploration by researchers, and raises aesthetic propositions in the reading of literature. The methodological approach is qualitative and bibliographic, using the analysis method of Literary Sociopoetics. To explore this method in literary reading, we selected the short story by Guimarães Rosa (2021) entitled *A estória de Lélío e Lina* and Aesthetic and Artistic Proposition Paths-Meanings. The short story is fragmented into lexias that highlight the plurality, dynamism and richness of the text, as well as some of the interpretative possibilities. In this method, the production, collection, and analysis of data are carried out by the researcher/reader herself through readings, notes on the work, and recording of theoretical contributions that highlight the presence of aesthetic elements in the literary text and demonstrate the plurality, ambiguities, and metaphors that exist in it. As a result, we indicate that Literature educates aesthetically when it displaces and mobilizes the reader's aesthetic sensitivity, stimulating reflection when analyzing powerful texts. The short story analyzed in this study – *A estória de Lélío e Lina* (Rosa, 2021) – reveals the plurisignification of meanings achieved when we use the Aesthetic and Artistic Proposition Paths-Meanings. The Literary Sociopoetics method has proven to be a method of literary interpretation that can broaden the aesthetic education of readers because it considers the artistic and aesthetic function of the literary text, in its cultural and social dimensions, and contributes significantly to education. To this end, it is essential for the teacher/mediator to be aesthetically nourished, to perceive the artistic and aesthetic elements present in the work when sharing literary texts with his/her students and to explore the great wilderness that opens up when presenting Literature. This is a lonely path when taken alone, and it is far better when traversed together with others.

Keywords: Aesthetic Education, Literary Sociopoetics, Literature.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Teses e dissertações do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora.....	12
Figura 2 - Artigos do Portal de Periódicos da Capes.....	18
Figura 3 - Lexias na Sociopoética Literária.....	24
Figura 4 - Palavras-chave da Sociopoética Literária.....	30
Figura 5 - Proposição Estética e Artística proposta na leitura da obra <i>Torto Arado</i>	33
Figura 6 - Bebeteca do CEI João Victorino.....	58
Figura 7 - Mediação na Bebeteca do CEI João Victorino.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS

AFEE - Grupo de Estudos e Pesquisa AFEE - Arte, Formação e Experimentações Estéticas

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI - Centro de Educação Infantil João Victorino

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

GPCEEC - Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora

GPAP - Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia

GPeMC - Grupo de Pesquisa e Mediação Cultural: Contaminações e Provocações Estéticas

GPLEIA - Grupo de Pesquisa e Extensão LEIA

PEBA - Pesquisa Educacional Baseada em Arte

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático Literário

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

Univali - Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: PODE SÓ UM DEDIN DE PROSA ANTES?	1
1.1 E quando eu já havia desistido da Literatura.....	7
1.2 Choveu: vida nova no sertão!.....	9
1.3 Garimpando pesquisas nas minas do GP Cultura, Escola e Educação Criadora.....	11
1.4 Andanças pelas pesquisas no Portal de Periódicos da Capes.....	17
2 DO NASCENTE AO POENTE: UM CAMINHO METODOLÓGICO.....	22
2.1 Os caminhos da Sociopoética Literária	31
3 DESVENDANDO OS MISTÉRIOS DO SERTÃO NA “LIDA” COM A OBRA..	37
3.1 Lidando com as experiências: entre a estesia e a estética.	42
4 UMA TRAVESSIA PELO TEXTO LITERÁRIO: DO URUBUQUAQUÁ AO PINHÉM	46
4.1 Um caminho guiado pelo letramento literário	56
5 O TEXTO LITERÁRIO: DESCOBERTAS PELA PROPOSIÇÃO ESTÉTICA E ARTÍSTICA PERCURSOS-SENTIDOS	70
5.1 Percurso – ver:	74
5.2 Percurso – tocar:	76
5.3 Percurso – saborear:	78
5.4 Percurso – ouvir:	81
5.5 Percurso – farejar:	83
6 ATÉ O PRÓXIMO DEDIN DE PROSA.....	87
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94

Assim queria já ter vivido muito mais, senhor aproveitado de muitos rebatidos anos, para poder ter maior assunto em que se reconhecer e entender. A um modo, quando descobria, de repente, alguma coisa nova importante, às vezes ele prezava, no fundo de sua ideia, que estava só se recordando daquilo, já sabido há muito, muito tempo sem lugar nem data, e mesmo mais completo do que agora estivesse aprendendo.

(Rosa, 2021, p.130).



1 INTRODUÇÃO: PODE SÓ UM DEDIN DE PROSA ANTES?

Cada vez que revisito *A estória de Lélío e Lina*¹, ressignifico algo dentro de mim/nós. Tanto o texto literário quanto a leitora não são mais os mesmos, são novos olhares, sensações, cheiros, saboreamos diferentes gostos, ouvimos vozes que não apareciam antes deste novo diálogo com as palavras. Eu, assim como Lélío, na epígrafe que abre este capítulo, “[...] queria já ter vivido muito mais e [...] mais completo do que agora estivesse aprendendo” (Rosa, 2021, p. 130). Mas, com o pouco que aprendi para ter um *dedin* de prosa sobre isso, antes de apresentá-lhe a pesquisa, é necessário ir para o contexto do meu sertão², do fantástico mundo em que nasci e fui criada, para que possas compreender a minha questão problema: como a Literatura³ educa esteticamente pelo método da Sociopoética Literária?

Associada a fala de Lélío, trago a imagem do ipê, uma árvore típica da minha região – oeste do Paraná - e de boa parte do Brasil. Símbolo de força, renovação e vitalidade, o ipê floresce em um período oposto às demais árvores. Geralmente, entre maio e outubro, conforme a espécie, ele fica despido de folhagem e se cobre de flores. O nome é de origem indígena e significa “árvore de casca grossa”. Suas flores podem ser brancas, amarelas, rosas ou roxas e são abundantes num período curto de floração. As flores formam um tapete de flores e a planta exibe toda a sua exuberância e delicadeza. Para contribuir com a produção e ilustração desta pesquisa, trago imagens do ipê como símbolo da transformação que a educação estética é capaz de promover. Voltemos ao contexto do meu sertão.

Ainda muito pequena, fui apresentada ao maravilhoso mundo da Literatura. Foi por meio dos contos de fadas que recebi os primeiros estímulos fecundos que motivaram a minha curiosidade e criatividade para a alfabetização. O ano era 1987 e eu acompanhava minha mãe no trabalho que ela exercia como merendeira da Escola Multisseriada Duque de Caxias, localizada no “Morro dos Sete Pecados”,

¹ O conto *A estória de Lélío e Lina*, de Guimarães Rosa, inicialmente, fez parte da obra *Corpo de Baile* (1956), mas foram separados para compor uma nova obra intitulada *Urubuquaquá*, no *Pinhém*.

² O termo “sertão” é utilizado metaforicamente a fim de representar a trajetória de luta e inspiração vivida no ambiente em que a pesquisadora foi criada e educada.

³ A palavra “Literatura” foi mencionada com letra maiúscula a fim de dar maior visibilidade e reconhecimento para a área como fonte de cultura e arte na Educação.

interior do município de Santa Helena – oeste do Paraná, onde, mais tarde, eu estudei formalmente. Na época, eu contava com apenas quatro anos de idade e fui alfabetizada meio que sem querer. Neste período, tive caxumba e, ao acompanhar minha mãe no trabalho, acabei, por diversas vezes, no colo da professora Rosemary Hermes. Esta professora atuava com a primeira e a quarta série na mesma sala e, enquanto ela lia (por vezes, cantava) os contos de fadas para a primeira série, os alunos da quarta série dramatizaram as cenas.

Neste contexto, me descobri pertencente ao universo literário, da música, das artes como um todo, e fui afetada por todo o universo daquelas leituras. No meu imaginário, às vezes, fazia parte do enredo do conto, outras era apenas uma espectadora inebriada pela beleza da linguagem e pela naturalidade com que eu me identificava com as princesas e/ou com personagens surreais. Porém, o contexto em que eu vivia era muito humilde, sem acesso a outras formas de arte, cultura, tecnologias e estímulos. Meus pais não tinham formação acadêmica, então, as narrativas orais (causos) eram mais comuns em minha casa do que os livros.

A obra *A arte de ler: como resistir à adversidade*, de Michele Petit (2009), demonstra, por meio de pesquisas voltadas à sociologia da leitura, como o livro proporciona alívio e conforto para jovens que vivenciaram situações difíceis e, por meio da leitura, (re)significaram sua vida. Neste sentido, a leitura tem uma profunda importância na (re)construção da identidade do indivíduo. Petit (2009, p. 22) afirma que “[...] a leitura é uma arte que se transmite mais do que se ensina” [...], tal transmissão tem início ainda no círculo familiar. Petit (2009, p. 22) menciona que, “Na maioria das vezes, tornamo-nos leitores porque vimos nossa mãe ou nosso pai mergulhado nos livros quando éramos pequenos, porque ouvimos ler histórias ou porque as obras que tínhamos em casa eram tema de conversa”. Não posso afirmar que isso se faz apenas com o uso da leitura de livros, mas que de tantas outras formas artísticas de contemplar a arte, reconheço dois mediadores culturais fundamentais em minha trajetória: meu pai e minha mãe.

Minha mãe que, continuamente, me dizia não ter tido a oportunidade de ser alfabetizada quando criança e, por esta razão, oferecia toda a leitura possível naquele ambiente, seja de rótulos de produtos agrícolas, seja na liturgia dominical na igreja, dos encontros de família. Ela foi mediadora de leitura, mesmo sem ser alfabetizada e sem ter clareza da importância do seu papel naquela situação. Não

falávamos de leituras que ela havia feito, mas das que ela precisava ouvir ou contar. Falávamos dos *causos* da infância, das travessuras de menina e de como foi o percurso dela, desde a adolescência até o meu nascimento. Assim, as suas narrativas orais estimulavam meus sentidos e eu me tornava cada vez mais interessada pelas histórias, pela experiência, depois pelos contos de fadas na escola, pelas histórias em quadrinhos, pelos romances, pela Literatura. Esta lembrança me traz à memória a imagem do pequeno Miguel, personagem da obra *Chove sobre minha infância*, de Miguel Sanches Neto (2000):

Vindo de um povo basicamente iletrado, recebi a tarefa de ser seu porta-voz. Escrevo por isso, para fazer com que falem estes entes sem discurso. Pode até ser uma justificativa tola, mas como ela pesa para mim. Se você não a compreende, é porque sua história é outra, você não sente o travo amargo de um silêncio centenário. [...]. Daí esta minha vontade de habitar folhas em branco para gastar este extenso estoque de silêncio, para dissipar esta herança de desejos. Aprender a escrever foi a única saída para dar uma condição letrada à extensa ignorância de meus antepassados (Sanches Neto, 2000, p. 240-241).

Miguel Sanches Neto é um escritor paranaense que retrata a cidade em que passou sua infância no Noroeste do Paraná, uma pequena cidade chamada Peabiru. O personagem Miguel é um menino sem muitos recursos financeiros e que sonha em ser escritor. A lembrança dramática da infância do personagem, citada acima, remete à ideia de superação às adversidades da vida e remontam um universo em que a educação transforma a realidade dos sujeitos. Transforma, não apenas no quesito financeiro, mas, especialmente, sobre o quanto a leitura e a educação como um todo oportunizaram ao sujeito o poder de escolha. Da mesma forma que Miguel, eu também tive a oportunidade de transitar entre o universo rural e urbano e decidir qual seria o caminho que eu queria trilhar. O espaço do sertão não me condenava mais a um único caminho.

Martins (2017) relata que registrou a socialização do pensar dos colegas autores na obra *Mediação Cultural: olhares interdisciplinares*. Abaixo, consta a ideia expressa pela pesquisadora Elaine Moral Queiróz, que se refere à obra do pintor Manabu Mabe e afirma que:

[...] palavras e imagens remeteram o grupo à questão da história de vida e suas origens, especialmente deste lavrador que se tornou um grande artista. Sua simplicidade no contato com a terra fez as cores do campo invadirem as cores de suas telas, dando-lhes movimento, brilho,

construção. Um lavrador que olha o pôr do sol com olhos de artista. E nos faz pensar: quando é que se começa a ser artista? (Martins, 2017, p. 44).

Este questionamento da pesquisadora me levou ao encontro da figura do meu pai arando a terra e, ao descansar sob o monte de pedras, trazia seus *causos* bizarros. Contemplar o pôr do sol, o arco-íris, os ipês e a formação das nuvens antes da chuva eram sempre boas razões para que o velhinho puxasse uma de suas histórias. Assim, como a pesquisadora citada, também eu me pergunto: quando é que se começa a ser artista? Será que meu pai com aquele infinito acervo de *causos*, que eram cada vez mais dramatizados, já não exercia uma criação literária oral potente? Não tenho certeza das respostas, mas algo é certo, era fantástico imaginar os homenzinhos caminhando sobre as nuvens, ao mesmo tempo alguns puxavam as carroças de ouro para colorir o pôr do sol, as velhinhas a tricotar os fios do arco-íris, enquanto os anjos jogavam bocha⁴ no céu e os estalar de bochas produziam o som dos trovões.

Durante a continuidade dos estudos, tive também a influência de muitos professores que foram como chuva no sertão dentro de mim/nós. Dentre eles, brilhavam algumas estrelas em meio ao céu do meu Pinhém⁵. A professora Adelaide de Jesus me apresentou as letras mais complexas, fomentou a ideia de que aquele sertão seria para sempre o meu lar, mas que eu poderia conquistar o mundo, desde que me dedicasse com todas as forças. Mais tarde, já no ensino médio, a professora Isabel discorria sobre personagens incríveis da Literatura brasileira e, naquele mesmo contexto, também fui sendo afetada pela mediação da professora Ana Márcia Teodoro. Quando ela lia as páginas do romance *O Guarani*⁶ em sala de aula, a própria Ana Márcia e o texto literário faziam-me sentir como Ceci.

Segundo Petit (2009, p. 66), “Ler é também tornar-se autônomo: o livro é feito de signos, de linguagem” e os espaços de leitura proporcionam possibilidades

⁴ A competição consiste em lançar bolas de duas cores diferentes a fim de aproximá-las de uma bola menor, em um espaço retangular de areia fina, denominado cancha.

⁵ “Pinhém” é o sertão pelo qual Lélío faz a travessia até chegar à ENTRADA-DAS – ÀGUAS, na Fazenda do Seo Sencler.

⁶ “O Guarani” é um romance histórico que foi publicado originalmente em 1857, durante o Segundo Império brasileiro. O autor José de Alencar foi influenciado pelo Romantismo europeu e pela Literatura Brasileira.

para que o indivíduo encontre a si mesmo e possa usufruir dos livros sem nenhum pudor, sem imposições, a fim de se tornar cada vez mais autônomo. Petit (2009) afirma também que:

Oral ou escrita, a literatura é uma oferta de espaço. As palavras não cansam de revelar paisagens, passagens, “como se a sua essência fosse bem mais espacial do que verbal, como se o seu fundamento geográfico formasse o seu alicerce de sentido” escreve Georges-Arthur Goldschmidt. Antes de tudo, é talvez um espaço encontrado nas palavras lidas, de modo vital, ainda mais para quem não dispõe de nenhum lugar, nenhum território pessoal, nenhuma margem de manobra, como os que participaram das experiências que seguem (Petit, 2009, p. 69).

Petit (2009) indica um espaço de ressignificação por meio da leitura, no qual é possível encontrar significado e propósito para a nossa existência. Ela nos convida a repensar a nossa identidade, valores e princípios de vida, além de propor diferentes possibilidades de conexão com as diversas formas de produção cultural e artística que a leitura pode nos apresentar. Exemplo disso, são as obras que tenho visitado, elas têm me proporcionado experiências de leituras e semearam, em solo fértil do meu sertão, a fruição e o sentimento de pertencimento ao universo literário, como brotos da educação estética me mim/nós.

Tal qual os cursos d'água do sertão que são, geralmente, formados por rios temporários, entendo que pesquisar também exige um curso diferenciado, com pausas e reflexões, recuos e avanços, de forma que as vivências culturais influenciam na edificação do conhecimento. Viabilizar esta construção é um desafio no cenário educacional atual, tanto para professores quanto para alunos e, especialmente, para a família.

Tive algumas experiências como professora de “Produção de Texto” com o Ensino Fundamental e Médio. Pude perceber que, quando o leitor se identifica com a linguagem, encontra o seu autor preferido ou o estilo de escrita, é comum se tornar um leitor assíduo e, quando o texto literário afeta o leitor, é capaz de transformar positivamente o cotidiano escolar.

No meu caso, o seio familiar contribuiu, minha mãe, acima de tudo, mas a escola foi o principal espaço em que desenvolvi o gosto pela leitura. Por meio dela, meu olhar se tornou capaz de compreender parte do mundo e suas relações. Na humildade da minha casa, apenas o livro de receitas da minha mãe ou os rótulos dos fertilizantes que o nosso patrão trazia, eram leituras possíveis. Eu lia o mundo,

lia com meu pai, suas *estórias* e *causos* fantásticos, enquanto trabalhávamos na lavoura. Mais tarde, idealizava ser um pouco Rosemary, um pouco Adelaide, Isabel e Ana Márcia. Sonhava também em ter poções mágicas que resolvessem as dores e realizassem os sonhos de todos. Florescia em mim o sonho da graduação.

Não sei precisar exatamente as razões, se por ser muito jovem, se ingenuidade, mas gradativamente, eu fui perdendo a afeição pela Literatura, por aquelas leituras que deleitavam meu paladar, como uma retirante fugindo da seca, eu buscava por chuva. Apesar de buscar a instrumentalização e o conhecimento sobre processos criativos de aprendizagem, essenciais na graduação, acabei um tanto embrutecida ao fazer muitas leituras obrigatórias e, por vezes, sem sentido para mim, sem encantamento e brilho. Aos poucos, de certa forma, até ficou adormecido o desejo voraz de ler e de ouvir histórias que haviam sido despertadas na infância. Minha fonte secou. Apesar de não ter mais o desejo de respirar leitura como na infância, eu ainda lia, quase sempre a Literatura brasileira, mas boa parte ainda eram aqueles que seriam conteúdos de prova, da leitura instrumentalizada exigida para a docência.

Mais tarde, já graduada, atuei como professora de língua portuguesa. Me via um tanto limitada, restrita aos compromissos impostos pela sistematização da avaliação escolar, das escolas literárias, da necessidade de instrumentos que provassem que o aluno havia feito a leitura obrigatória. Sentia pululante a necessidade de expandir a leitura e possibilitar fruição aos alunos e a mim, fomentar a atração pelo mundo da Literatura. No início das aulas, eu lia, vez em quando alguns contos, como *Missa do galo* (Assis, 1994) ou um fragmento de *Senhora* (Alencar, 1994), especialmente os trechos mais inusitados e que causavam alvoroço entre os meus *pequenos*, como eu gostava de lhes chamar. Os alunos questionavam as ações dos personagens das obras. Comentavam sobre a ousadia de Aurélia, pareciam não usar os ouvidos e sim ouviam com os olhos, estes totalmente arregalados e atentos a fim de saber se Conceição e Nogueira iriam consumir ou não a suspeita que todos haviam levantado.

Não se tratava de uma leitura puramente instrumental, mas de algo que eu lia com gosto, saboreava a ideia de compartilhar aquelas imagens que eu criava na minha mente ao vislumbrar os personagens e as cenas das narrativas. A cada leitura, escolhida minuciosamente, eu percebia o quanto meu trabalho me fazia

bem e o quanto a educação era o meu lugar no mundo, mesmo contrariando muitas determinações. Porém, algumas mudanças aconteceram e fiquei afastada da sala de aula por um tempo, dediquei-me exclusivamente ao apoio pedagógico do curso de Medicina de uma universidade. Neste período, conheci outros métodos de ensino e pude vivenciar outras, também ricas, experiências.

1.1 E quando eu já havia desistido da Literatura...

E assim, quando eu já havia desistido da Literatura, tive um *dedin* de prosa com uma professora e isso mudou meu caminho. Quase como em um conto de fadas, conheci uma professora – uma *mulher furacão*. Dentre outros nomes que esta já representou no curso de Mestrado em Educação da Univali, a que já foi chamada *mulher vermelha*, mostrou-me a sua cor, intensidade e potência.

O primeiro e decisivo encontro foi uma coincidência maravilhosa e surpreendente, pois eu a escolhi antes mesmo de ser avaliada. Tomei coragem, mesmo sem muita segurança, me senti destemida e lhe enviei um *e-mail* humilde, quase ingênuo, solicitei um olhar sobre o meu projeto de pesquisa. Algumas semanas se passaram e a resposta veio. Quando a caixa de entrada indicou a chegada da resposta ao meu pedido, meu estômago ficou com inúmeras borboletas e eu cliquei.

Para a minha surpresa, ela leu meu projeto e me respondeu. Não havia a possibilidade de discutir aquela proposta no campo de atuação do grupo de pesquisa em que ela estava inserida, porém surgia a oportunidade de voltar a viver a intensidade das leituras da minha infância.

Num processo um pouco menos ingênuo, alterei minha proposta e a encaminhei para concorrer a uma vaga no mestrado. Fui convidada a assistir algumas aulas do Seminário de Literatura. Aqueles encontros foram decisivos para que eu resgatasse o desejo adormecido e o encanto pelas letras. Comecei a receber muitas indicações de leituras, que chamo de *presentes*, com os quais minha determinação em voltar a estudar, pesquisar, ler, e sentir a Literatura foi firmada.

A primeira indicação de leitura: *O voo da guará vermelha*, de Maria Valéria Rezende, reacendeu em mim o desejo de experienciar a Literatura novamente. Em

seguida, *A estória de Lélío e Lina* me tocou profundamente. Visitei e revisei os diálogos de dona Rosalina e Lélío inúmeras vezes. Comecei a *degustar* João Guimarães Rosa (1908 – 1967). Fiquei encantada com *A terceira margem do rio* – conto indicado também pela *mulher furacão* – e logo me vi *deslizando* sozinha por entre contos e romances. *A menina de lá*, *Grande Sertão: Veredas*, *Sagarana*, entre tantos outros contos e romances que despertavam novamente meus sentidos adormecidos. *Nhininha* me fez chorar, sonhar e resgatar um passado tão doce que há tempos não saboreava. Irene resgatou a contemplação do meu olhar aguçado de leitora. Ao ler *Torto arado*, de Itamar Vieira Junior, conheci Bibiana e Belonísia e revisei o meu sertão, no interior do oeste do Paraná, em minhas memórias, vi brotar um novo sonho. A partir daí, depois de um longo período de estiagem, voltou a chover no meu sertão. Li outros romances, outros contos, reencontrei-me com autores, com personagens, com paisagens, com meus segredos literários e viajei. Há...viajei muito durante minhas leituras!

Assim, pela própria experiência vivida, agora como pesquisadora, compreendo que a mediação literária sensibiliza e pode contribuir para mudar o leitor e/ou torná-lo melhor em seu meio social e consigo mesmo. Porém, é necessário que este se permita atravessar pela obra. Para que o leitor possa se deixar atravessar é fundamental que ele esteja aberto, receptivo a *fazer uma experiência* estética e artística com ela. A obra pode provocar diferentes emoções e proporcionar inúmeras reflexões e, para se permitir tocar por ela, o leitor precisa estar disposto a ir além da leitura rasa, é necessário mergulhar nas profundezas do texto, ver as dobras da arte. Por vezes, se envolver com os personagens e se deixar envolver pela atmosfera criada, caminhar pelo sertão.

Além disso, é importante que o leitor explore as diferentes camadas de significados que a obra pode abordar. Ao mergulhar nela, se aprofundar na leitura, o leitor pode questionar os temas abordados e ter a oportunidade de se conectar de forma mais intensa com as suas histórias e vivências. Essa conexão é imprescindível para que a obra tenha significativo impacto no leitor.

Assim, em cada leitura, em cada sensação, novos sentimentos despertaram em mim, fui me deixando tocar pelas obras. As reflexões que tive, os estranhamentos ou questionamentos se originaram nas páginas que degustei durante o percurso. Por outro lado, as obras eram potentes e carregadas de

significados plurais em que me tornei parte das cenas descritas, em que meu imaginário me concedeu o poder de acompanhar de perto e, por vezes, participar e/ou compreender as ações dos personagens. Porém, é importante ressaltar que cada leitor fará sua própria experiência com a obra e se permitir ser tocado pela obra é algo processual, individual e subjetivo. Cada pessoa pode se envolver de modos distintos com a obra e ter reflexões únicas.

Assim, o fiz aqui, em mim/nós!

1.2 Choveu: vida nova no sertão!

[...] o vaqueiro Lélío do Higino saiu, sozinho, andando reto, só por querer não ter companhia. Carecia de pensar. Longe enorme, por cima da Serra do Rojo, estavam rompendo relâmpagos, aquela chuva de raios, tochas de enterro. Um podia tremer de ver, achando que a serra e o mundo queimaram. Lélío conhecia aquilo. Ah, o mundo não se acabava não; em horas, mesmo, pelo direito, parecia que o mundo nem estava ainda começando. (Rosa, 2021, p.175).

Eu estava tal qual o vaqueiro Lélío, eu caminhava sozinha, quando a chuva chegou. Após encontros inesperados, doces coincidências e um destino já desenhava possibilidades que, naquela minha inocência de menina do interior, não havia nem sonhado viver, foi que conheci o Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora (GP), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), campus Professor Edison Villela - Itajaí, em Santa Catarina, e me encantei, parecia que o mundo nem estava ainda começando. Nele, encontrei pessoas que foram inspiração para que eu voltasse a ler e me interessar pelas pesquisas do grupo, especialmente pela Literatura. A partir daí, comecei a participar de encontros quinzenais *mágicos* e a me nutrir com as obras que eram exploradas. “Como o ipê: volta a flor antes da folha” (Rosa, 2021, p.169), também eu desabrochei naquele sertão que já existia dentro de mim, dentro de nós.

Cada encontro despertava em mim uma nova sensação, um sorriso e muitas lembranças da infância e do meu sertão. Num solo bem menos árido, foi fecundo o contato com a poesia de Adélia Prado, com os contos de Marina Colassanti, em

especial, *Um palácio noite adentro*. Com Roseana Murray, fui descobrindo sonhos engavetados e os mundos se misturavam, o do passado e do presente.

Nesta fase, tive a indicação de leitura que me fez viajar com Lélío pelos céus do Pinhém e eleger a obra indicada a ser estudada nesta pesquisa. Trata-se do conto *A estória de Lélío e Lina*, composta por inúmeros elementos estéticos que convergem com meus propósitos de estudo.

A estória de Lélío e Lina é um conto que narra o percurso de um jovem vaqueiro em busca de um novo trabalho, em um outro local para, especialmente, esquecer um amor platônico impossível. Lélío chega a uma fazenda no Pinhém e encontra, ao acaso, o cachorro Formôs, animal criado por dona Rosalina. O cão leva-o ao encontro de Seo Sencler, o dono da fazenda, que lhe propõe um emprego.

A narrativa trata de diversos fatos do cotidiano dos personagens com os quais o jovem se relaciona de diferentes maneiras, vai amadurecendo e, aos poucos, a Mocinha de Paracatú fica apenas em suas lembranças. Em cada momento da narrativa, Lélío vive uma experiência distinta, seja com Jini, a morena cor de violeta que tem os olhos tão verdes que mancham a gente de verde; seja com as prostitutas Conceição e Tomázia que lhe despertam desejos carnis; porém, também lhe suscitam certa gratidão por lhe dispensarem atenção e cuidados. As relações sociais das duas prostitutas com os demais personagens me fizeram lembrar de Satine, protagonista do musical *Moulin Rouge*⁷, pois ela também não almejava a prostituição, mas os acasos da vida lhe destinaram a esta condição.

A riqueza na descrição dos detalhes das cenas, tanto nas conversas do jovem com os companheiros de lida, quanto nas longas e demoradas conversas com dona Rosalina, fazem com que o leitor faça conexões com outros personagens de obras já lidas e/ou vistas em outros espaços. A sapiência de dona Rosalina conquista o coração do jovem vaqueiro que se despede do Pinhém para viver junto a sua amada. Assim, trançando e desatando os nós da vida, Lélío apresenta ao leitor um percurso de evolução intelectual e moral.

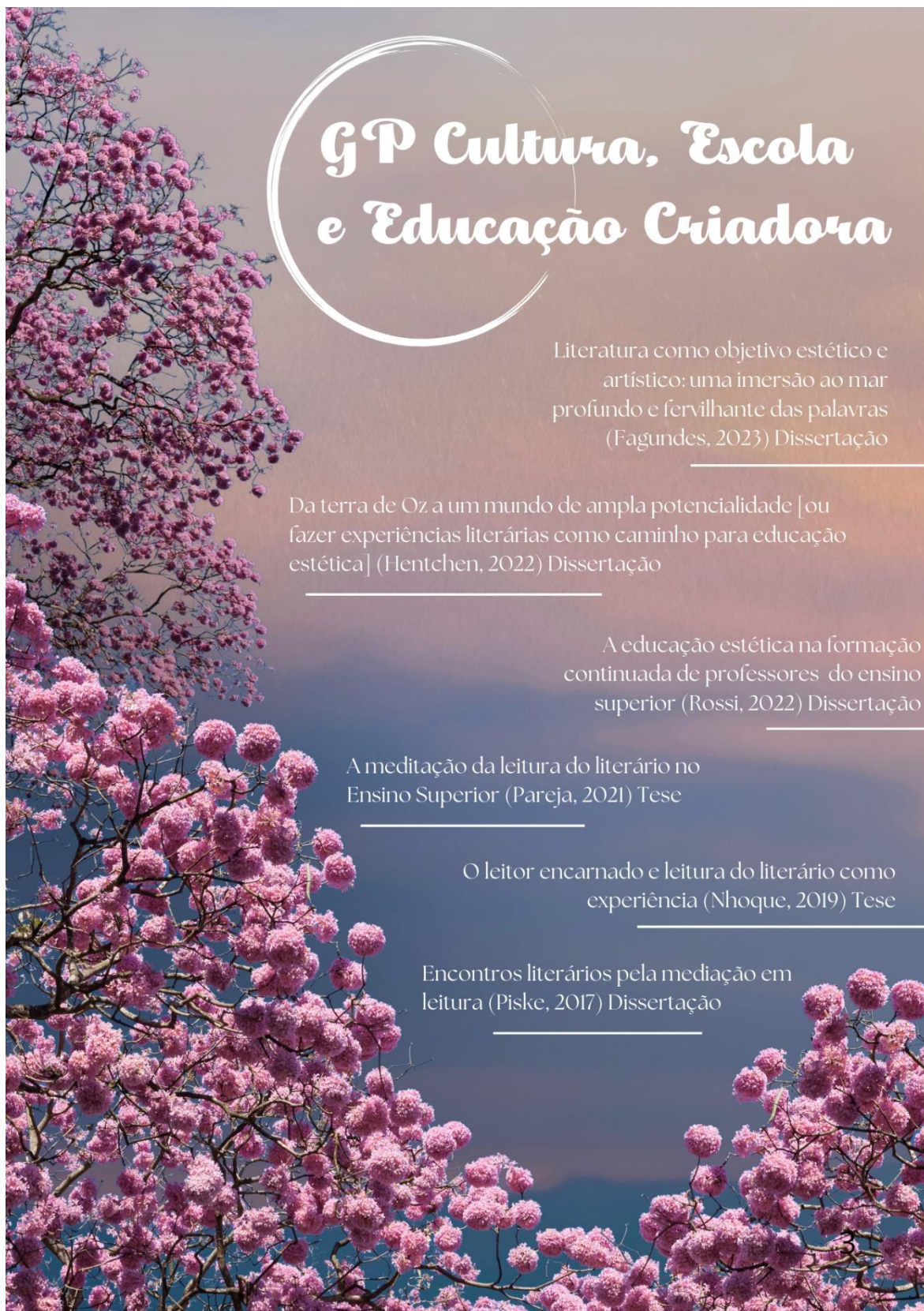
⁷ O musical cinematográfico *Moulin Rouge* foi produzido em 2001. A trama se passa em Paris, em 1899. Ewan McGregor interpreta um jovem poeta que se apaixona por Satine, estrelada pela atriz Nicole Kidman.

Após a leitura e a releitura do conto, debruicei-me sobre as pesquisas que já foram feitas antes da minha sobre esta temática, a fim de compreender como a leitura do literário educa esteticamente. Para iniciar, apresento as pesquisas desenvolvidas pelo nosso GP.

1.3 Garimpando pesquisas nas minas do GP Cultura, Escola e Educação Criadora

Inicialmente, destaco alguns trabalhos dos pesquisadores que já produziram saberes relevantes acerca do assunto que investigo e que pertencem ao Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora. Para selecionar as pesquisas mencionadas, realizei a leitura dos títulos das dissertações publicadas no banco de dissertações do Mestrado em Educação, no *site* da Univali. Em seguida, fiz a leitura dos resumos e salvei as dissertações que tinham uma relação estreita com a minha temática. Dentre as escolhas dos títulos abaixo, na Figura 1, destaco as duas teses e seis dissertações, publicadas pelos membros do GP, que auxiliaram e embasaram a minha pesquisa:

Figura 1: Teses e dissertações do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora.



Fonte: Elaborada pela autora (2025) para fins de pesquisa.

A primeira leitura que instigou minha investigação foi a tese intitulada *O leitor encarnado e a leitura do literário como experiência*, da pesquisadora Janete Nhoque (2019). A autora teve como objetivo geral compreender como *fazer uma experiência* a partir da leitura do literário e de como ela repercute no leitor, amplia seus sentidos e o constitui um leitor encarnado. Valeu-se da metodologia de Análise Progressiva com o enfoque multimétodos e desenvolveu o conceito de leitor encarnado, a partir dos estudos de Michel Mafessoli. Para a pesquisadora, o leitor encarnado é aquele que faz uma experiência, aquele que perfura os sentidos do texto de várias maneiras, atravessa os significados e se entrega a uma interpretação profunda, na qual encontra a polissemia da obra ao explorar a plurissignificação do texto.

Os resultados de Nhoque (2019) apontam que o leitor do literário se constitui a partir da experiência (encontro com o outro) e do jogo com o texto de maneira fruitiva. Essa relação se estabelece na busca de sentidos que lhe possibilitem se relacionar de maneira sensível consigo, com o Outro e com o mundo.

Cleide Pareja (2021) debateu sobre *A mediação da leitura do literário no ensino superior* e seu objetivo foi problematizar como a mediação do literário pode otimizar o *fazer uma experiência* na formação dos professores leitores. A pesquisadora utilizou a cartografia como metodologia de pesquisa e contribuiu com os nossos estudos, pois, em sua tese, a pesquisadora busca comprovar que um professor educado esteticamente influencia diretamente na mobilização dos sentidos dos seus alunos e transforma a prática pedagógica. Os resultados da pesquisa nos dizem que quando o professor propõe mediações de leituras potentes e possibilita ao aluno o jogar com texto literário, o *fazer uma experiência* acontece neste espaço.

Ao investigar sobre como se dá a experiência com o literário, um termo bastante explorado na pesquisa de Pareja (2021) é a travessia. A autora evidencia que:

Tanto para Heidegger quanto para Guimarães Rosa, o importante do viver é a travessia, e é nela que se dá a experiência, que nunca é algo que se adquire, mas que se faz; por isso, usamos o termo *fazer uma experiência* com o literário. Nesse *fazer*, o que de fato importa não é o ponto de partida, nem o ponto de chegada, mas, sim, o caminho que se trilha entre os dois pontos (Pareja, 2021, p. 61, grifo da autora).

A travessia que percorro, enquanto leitora e pesquisadora, perpassa pela experiência destacada no excerto. É no caminho que se faz a transformação, o deslocamento e o refinamento dos meus sentidos, tal qual o percurso de Lélío até o Pinhém. As autoras Nhoque e Pareja dialogam sobre a influência da leitura no modo de se relacionar do sujeito que, a partir do *fazer uma experiência* literária e estética, se transforma.

Já a pesquisadora Luana Hentchen (2022) produziu, em sua dissertação *Da terra de Oz a um mundo leitor de ampla potencialidade [ou Fazer experiências literárias como caminho para a educação estética]*, um texto poético/artístico, no qual explanou sobre como fazer experiências literárias a fim de educar esteticamente. Hentchen (2022) se valeu da metodologia Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) que contempla uma linguagem singular e narrou seu percurso acadêmico de forma artística. Produziu uma narrativa poética, na qual associa sua trajetória à apresentação dos conceitos que envolvem a temática da sua pesquisa. A autora cria a personagem “Ela” a fim de ilustrar como foi o percurso de produção de sua pesquisa, cada etapa, cada descoberta e remonta o espaço da pesquisadora, da artista e da leitora, que (para mim) se tornavam um só, em mim/nós.

A autora extrapolou os sentidos dicionarizados das palavras e produziu uma pesquisa científico-literária, na qual inseriu elementos estéticos que transformaram o texto científico em um texto enigmático, artístico e estético, sem perder o caráter e a seriedade que a pesquisa exige.

Além de reforçar e ampliar os conceitos já explanados por Nhoque e Pareja, Hentchen desenvolve o conceito de educação estética pela leitura do literário, relacionado ao jogo com a obra literária, jogo que mobiliza o impulso lúdico:

Nessa perspectiva, aquela mediação adequada deste tipo de texto seria de suma importância pelo vigor que a combinação de ambos, mediação e texto provocativos, *ensejantes*, apresentam na produção do impulso lúdico, do incitamento do *jogo* que proporciona a possibilidade de o ser leitor disposto a *fazer uma experiência*, num deslocamento da arte para a própria vida, do texto literário para o próprio eu, desenvolvendo-se assim, por meio da literatura, a educação estética que torna o homem e a mulher *mais humanos*, cultivados em seus território-eu (Hentchen, 2022, p. 42-43, grifo da autora).

Em sua produção, Hentchen (2022) já anunciava alguns termos que dialogavam com o método que escolhi para abordar o texto literário, a Sociopoética

Literária por meio da Proposição Estética e Artística Percursos-Sentidos. A autora sinaliza a existência de um percurso dos cinco sentidos e da importância dele, já na atuação do mediador:

Já na discussão da mediação do texto literário na educação estética, compreendi que ela requer do mediador, além de **faro** para boas obras, um **olhar** sensível, um **toque** acolhedor, a **audição** atenta e a **fala** instigadora, ao invés da tradicional fala explicadora, porque é assim que se aciona o jogo entre o sensível e inteligível que leva o ser a se comover e *co-mover* (Hentchen, 2022, p.89, grifo nosso).

O jogo entre o sensível e o inteligível, mencionado por Hentchen (2022), resulta do interesse, do esforço do leitor frente à obra, o *levantar a cabeça* frente ao texto – discutido por Roland Barthes –, e oportuniza a movência do leitor para um estado cultivado. Essa movência muito nos interessa, pois é neste comover e co-mover que o sujeito se aproxima de modo sensível da arte e tem condições de se desenvolver esteticamente.

Os resultados da pesquisa demonstram que o leitor e o mediador precisam demandar esforços a fim de promover o *fazer uma experiência* com o texto literário. Se, por um lado, o mediador precisa ter **faro** para selecionar boas obras, **olhar** sensível, **toque** acolhedor, **audição** atenta e **fala** instigante, por outro, torna-se fundamental que o leitor se permita ser tocado pela obra, pois só assim será possível acionar o jogo entre o sensível e o inteligível na busca pela educação estética.

Na pesquisa intitulada *Encontros literários pela mediação em leitura*, Gabriela Piske (2017) teve como objetivo geral analisar como os licenciandos de Letras da Univali, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), operam a mediação em leitura nas escolas públicas de Itajaí. Esta é uma pesquisa realizada com uma metodologia investigativa documental e exploratória, de caráter qualitativo, que se propôs a analisar as mediações literárias que ocorreram durante o desenvolvimento do programa PIBID no Curso de Letras. Destaco a atividade desenvolvida pela licencianda nominada Madame Bovary com o conto *A cartomante*, de Machado de Assis, em que Piske (2017) nos relata:

O conto *A Cartomante*, de Machado de Assis, foi adaptado pelos estudantes, encenado, ampliando o olhar e ativando as funções da literatura elencadas por Eco (2003). O universo literário que migra entre nós permite que cada leitor amplie os sentidos do que leu e mude o que

está escrito. Ao ser criada a personagem cartomante, ela passou a existir além das páginas do livro (Piske, 2017, p. 47, grifo nosso).

Ao proporcionar esta experiência aos alunos, os licenciandos estimularam a criatividade, a imaginação e a expressão, uma oportunidade na qual os alunos experienciaram diferentes emoções. Como resultados, a pesquisadora apresenta que, além do desenvolvimento das habilidades de comunicação, os alunos tiveram a possibilidade de fazer uma experiência estética. Ao conhecer a obra e encená-la, os pibdianos representaram fisicamente uma personagem que estava até então, apenas nas páginas dos livros. Essa vivência oportuniza ao sujeito que passe a ver a Literatura como arte e se torne mais cultivado, educado esteticamente. Permite associações com outras leituras e estimula o desenvolvimento das competências linguísticas e intelectuais dos sujeitos.

Com o título *A educação estética na formação continuada de professores do ensino superior*, a pesquisadora Aleteia Caroline de Simas Rossi desenvolveu uma pesquisa que teve como objetivo geral analisar a repercussão de um Programa de Formação Continuada na Educação Estética de seus professores. Para tanto, a pesquisadora se valeu de uma metodologia de pesquisa qualitativa, documental, que teve como instrumento de coleta de dados as narrativas dos professores nos fóruns de discussões do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) das formações continuadas de Educação Estética da Univali. Com este estudo, Rossi (2022) concluiu que a formação continuada quando oferece nutrição estética aos professores, sensibiliza os docentes que se mostram afetados e ampliam suas perspectivas sobre o mundo e sobre a sala de aula, afinal, a formação pessoal impacta na formação profissional, no ofício do ser professor, pois não há como separar quem somos da profissão que desempenhamos.

Daiane Fagundes (2024) nos apresentou um estudo denominado *Literatura como objeto estético e artístico: uma imersão ao mar profundo e fervilhante das palavras*. O objetivo geral do estudo foi problematizar a potência estética e artística da Literatura e a metodologia utilizada foi a cartografia. A pesquisa circunda a discussão basicamente sobre a potência de duas obras, em especial, a saber: *A casa da paixão*, de Nélida Pinhon e *O voo da guará vermelha*, de Maria Valéria Rezende. Sua investigação se assentou nos estudos de Barthes (1992, 2012, 2013), Petit (2009a, 2009b), Candido (2010) e Todorov (2014).

A autora coloca em evidência a potência e plasticidade do texto, no seu tecimento, na sua construção e como resultados, declara os impactos que os elementos estéticos e artísticos em questão ecoaram em si, fazendo com que se relacionasse com eles e fosse transpassada. Ao *fazer uma experiência* estética, a pesquisadora mergulha em um mar fervilhante de palavras que a desassossegam, que a atravessam, que demonstram a potência da obra e os reflexos da educação estética no leitor.

Resumidamente, todas as pesquisas citadas acima fomentaram minha busca por conhecer mais sobre a educação estética pela leitura do literário, o que seria um encontro dos vaivéns literários que aconteciam dentro de mim/nós.

1.4 Andanças pelas pesquisas no Portal de Periódicos da Capes

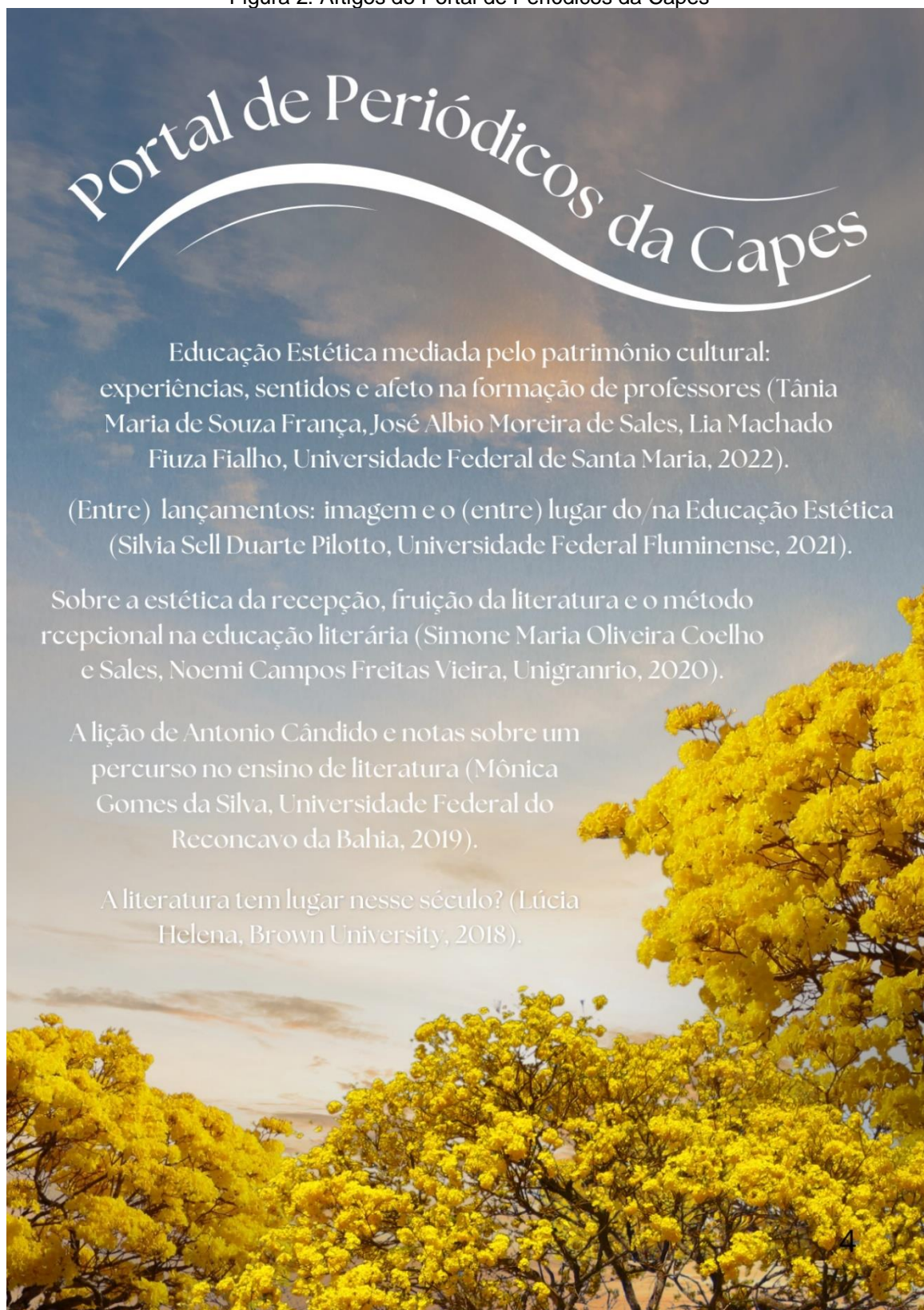
Na busca por mais informações acerca dos assuntos que fundamentam minha pesquisa, acessei o Portal de Periódicos da Capes com as palavras-chaves: “literatura”, “educação estética”, “sociopoética” e “elementos estéticos” para identificar artigos que tratavam da temática desta dissertação. A pesquisa avançada foi realizada a fim de delimitar nosso campo de busca para o período de 2014 a 2024.

Com esta varredura, pude perceber que os assuntos que norteiam a pesquisa possuem uma quantidade elevada de artigos e periódicos que indicavam a discussão da educação estética. Então, dentre os 1.152 artigos que, de uma forma ou de outra, tratavam do assunto, apenas 150 ficaram dentro da busca delimitada. No refinamento excluiu-se “elementos estéticos” ligados à Educação Física, Saúde do Corpo e áreas afins à Medicina. Dos 150 artigos encontrados, selecionei apenas 23 de acordo com o título e pela leitura do resumo. Quando estavam relacionados ao tema, os arquivos eram encaminhados para o meu *e-mail* para posterior consulta.

Após esta investigação, os critérios de exclusão para chegar aos artigos que seriam de interesse para a base destes estudos foram: o termo “estética” ligado à área da Saúde; abordagem sobre leitura para o ensino da gramática tradicional; emprego dos termos “estética” e “fruição” em outros contextos (fisculturismo, academia, procedimentos estéticos) que não o literário. A Figura 2, a seguir,

demonstra o resultado da seleção dos sete artigos de maior relevância neste momento:

Figura 2: Artigos do Portal de Periódicos da Capes



Fonte: Elaborada pela autora (2025) para fins de pesquisa.

No artigo *A função da arte e os desdobramentos na formação estética do ser social*, de Adele Cristina Braga Araújo e Josefa Jackline Rabelo (2023), as pesquisadoras apresentam um estudo com metodologia teórico-bibliográfica sobre a compreensão de que é na vida cotidiana que os seres sociais se fazem estéticos e se engrandecem enquanto gênero humano. A discussão explana sobre a função estética/social da arte e as potencialidades de criar e fruir que provocam a catarse como possibilidade de uma formação estética dos sujeitos. Como resultados, as pesquisadoras afirmam que, após um efeito catártico, o indivíduo não é mais o mesmo e que, se a linguagem artística for autêntica e potente, pode provocar essa inquietação que o indivíduo se reconheça na criação ou fruição artística como parte da humanidade. Concluem o estudo afirmando que “A educação estética instrui o desenvolvimento dos sentidos humanos, fazendo com que o ser social possa criar e fruir as mais genuínas obras artísticas” (Araújo; Rabelo, 2023, p. 9).

Tânia Maria de Sousa França, José Albio Moreira de Sales e Lia Machado Fiuza Fialho (2022) abordam questões relacionadas à formação de professores. Intitulam o artigo *Educação estética mediada pelo patrimônio cultural: experiências, sentidos e afetos na formação de professores* e procuram entender como a educação estética pode mobilizar afetos e sentidos na formação dos professores. A pesquisa tem uma natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa e multirreferencial envolvendo atividades prático-teóricas com professores na cidade de Viçosa do Ceará (CE). Como resultados, apresentaram os relatos dos colaboradores que demonstraram como os exercícios com o patrimônio cultural provocaram experiências estéticas que culminaram na ampliação de possibilidades de atribuição de sentido pessoal e coletivo. Ao elaborar um olhar e uma escuta mais sensível, os participantes perceberam que, através dos sentidos e afetos, é possível entrelaçar o cotidiano dos professores e a educação estética como princípio para uma formação de excelência.

O terceiro artigo *(Entre)laçamentos: imagem e o (entre)lugar do/na Educação Estética*, Silvia Sell Duarte Pilotto (2021) objetiva compreender o (entre) lugar, o qual tem seu ponto de intersecção da imagem/obra e na educação estética. A metodologia é bibliográfica/narrativa, contempla as obras da artista ceramista Eliana Stamm e discute as relações éticas, estéticas e educacionais (re)significadas nos processos de sensibilidade de si, do Outro e do mundo. Pilotto (2021, p. 166)

entende que “[...] é pelo sensível que cultivamos nosso ser social, crítico e sensível”. A pesquisadora apresenta como resultados uma reflexão sobre os deslocamentos temporais de sentidos e não sentidos provocados pela experiência com a obra. Destaca a importância do aprender pelo viés da experiência, da criação, do imaginário e das relações tecidas.

Referente aos estudos de Literatura, em especial, um artigo contribuiu para o presente estudo e foi produzido por Mônica Gomes da Silva, nomeado *A lição de Antônio Cândido e notas sobre um percurso no ensino de literatura*. Silva (2019) faz parte de um Grupo de Pesquisa e Extensão chamado LEIA (GP LEIA) e apresenta um relato sobre as ações de fomento à leitura literária realizadas pelo grupo com base no referencial teórico de Antônio Cândido. O artigo é construído com uma metodologia bibliográfica e é dividido em duas etapas. A primeira versa sobre alguns pontos fundamentais da lição de Antônio Cândido referentes ao ensino e a Literatura a partir do artigo *O direito à literatura* (1989). Em um segundo momento, discorre sobre as ações do GP LEIA. A discussão teórica resulta na produção de estratégias e ações que estimulem os professores a se libertarem da finalidade exclusivamente didática da Literatura, ainda estabelecida em muitas instituições até os dias atuais.

A literatura tem lugar neste século? é um artigo publicado por Lúcia Helena (2018) e dá continuidade ao assunto abordado anteriormente, porém, o foco do estudo é um tanto distinto. Helena (2018) busca discutir a relação hoje muito complexa entre a Literatura, o mercado e a percepção que o leitor tem de seu papel, caráter e personalidade. Para tanto, toma como ponto de partida, a junção da experiência de vida atrelada à experiência estética. A pesquisa é realizada com metodologia bibliográfica e apresenta um panorama de diversas obras que são associadas à discussão. Os resultados que a pesquisadora apresenta provocam o leitor a refletir sobre o lugar que a Literatura ocupa na sociedade na atualidade e aponta que é fundamental discutir os deslocamentos das subjetividades, alterar formas de pensar, de conviver e de habitar o mundo. Repensar, em especial, as formas de disseminar o saber, a Literatura e as artes, considerando a precariedade da ética no mundo.

Para encerrar este primeiro momento de pesquisa, o artigo *Sobre a estética da recepção, fruição da literatura e o método recepcional na educação literária*, de

Simone Maria Oliveira Coelho e Sales e Noemi Campos Freitas Vieira (2020) sinalizou como problemática saber como se aborda a leitura de textos literários na escola com o objetivo de formar leitores de Literatura, haja vista que nem sempre os professores conseguem torná-los leitores potenciais. A pesquisa utiliza a metodologia bibliográfica na qual Sales e Vieira (2020) socializam os textos de Barthes para falar do prazer do texto e da fruição literária. Como resultados, o artigo propõe uma reflexão acerca do quanto a Literatura age como fonte de conhecimento e ampliação da visão de mundo dos alunos. Um trabalho gradual e contínuo que fomenta a educação literária e transforma o ensino de Literatura no ambiente escolar.

Após apresentar as pesquisas correlatas a esta que desenvolvi, destaco os objetivos desta pesquisa.

Questão de pesquisa: como o método da Sociopoética Literária educa esteticamente?

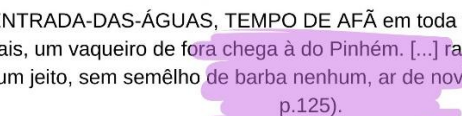
Objetivo geral: problematizar a educação estética pelo método da Sociopoética Literária.

Objetivos específicos:

- explicar o conceito de educação estética pela leitura do literário;
- estimar como fazer uma experiência estética e artística pela leitura do literário;
- analisar uma obra literária mediada pelo viés da Sociopoética Literária.

Frente a isso, quero ampliar as possibilidades deste estudo, aprofundando as discussões acerca do método que forjamos para analisar as obras literárias. No próximo capítulo, apresento os fundamentos da Sociopoética Literária.

2 DO NASCENTE AO POENTE: UM CAMINHO METODOLÓGICO



Na ENTRADA-DAS-ÁGUAS, TEMPO DE AFÃ em toda fazenda-de-gados nos Gerais, um vaqueiro de fora chega à do Pinhém. [...] rapaz moço, bôa cara e comum jeito, sem semêlho de barba nenhum, ar de novidade[...] (Rosa, 2021, p.125).

O capítulo intitulado *Do nascente ao poente* apresenta o percurso metodológico que escolhi para trilhar. Assim, como o vaqueiro encarna o sertão e vive com o propósito de superação constante e busca no Pinhém uma felicidade ainda desconhecida, também o fiz ao pesquisar. É um percurso de escrita, reescrita, revisão, persistência e superação que imita a busca do sertanejo *rapaz moço* pelo *ar de novidade*, pela terra fértil, pelo gado vistoso e pela vegetação vigorosa.

Tendo em vista o objetivo geral desta investigação, optei pela pesquisa qualitativa, pois ela se ocupará em promover interações da pesquisadora com a obra literária *A estória de Lélío e Lina*, de João Guimarães Rosa, por meio de Proposições Estéticas e Artísticas. O método de análise das obras literárias fará um percurso que denominamos de Sociopoética Literária.

Este método foi sistematizado após a análise de algumas atividades propostas no Seminário Interinstitucional, mediado entre a Universidade de Caxias do Sul e a Univali. O movimento inicial dos mestrados nos inspirou a produzir um método de análise capaz de oportunizar ao leitor uma análise literária consistente e que respeite a função estética e artística da obra literária. No referido Seminário, os mestrados em educação tiveram a oportunidade de *fazer uma experiência* estética e artística com a obra *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior. A proposta estava atrelada aos conceitos da Proposição Percursos-Sentidos e os conceitos estudados na obra de Barthes (1992).

Após participar das atividades, busquei informações acerca da Sociopoética apresentada por Gauthier (2012). Em sua obra, o autor trabalha com um grupo-pesquisador que têm um olhar cuidadoso sobre um tema-gerador. Em seus achados, o autor destaca a importância de considerar a integralidade do ser e respeitar inúmeras possibilidades de pensar um mesmo tema-gerador. As técnicas

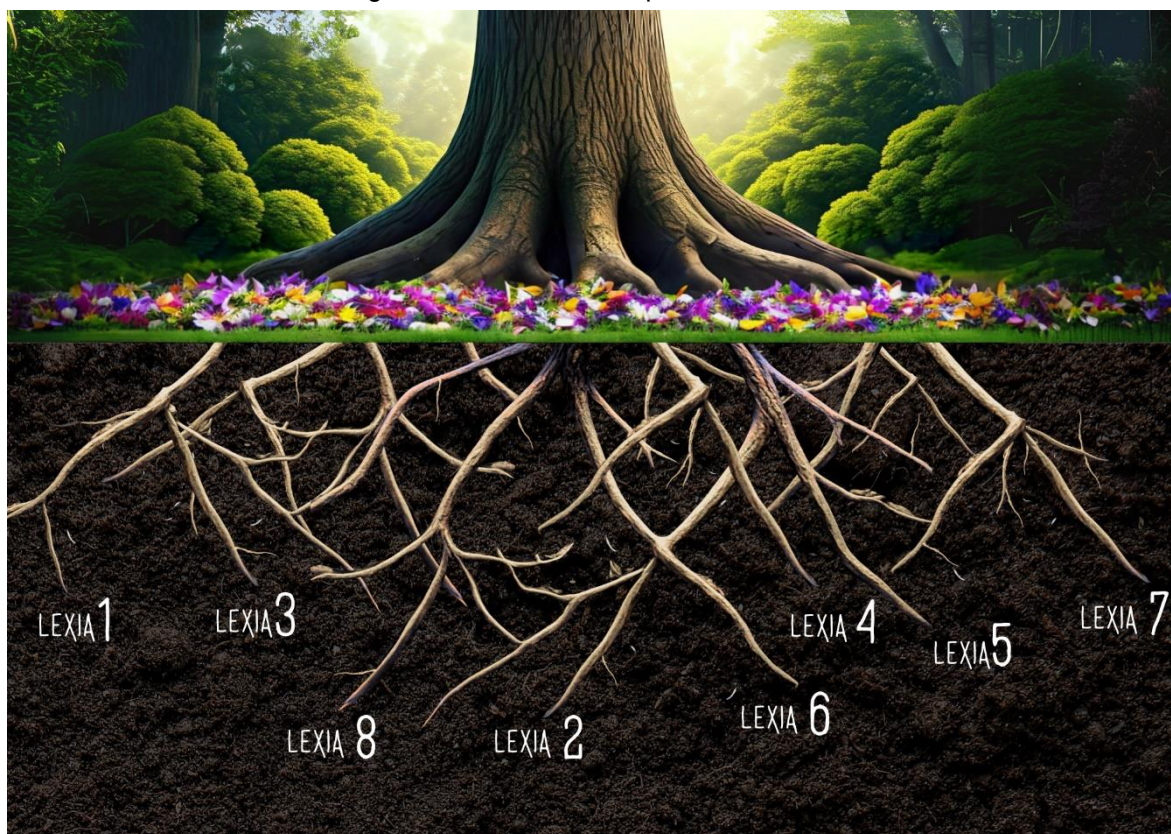
criadas por Gauthier (2012) evidenciam um modo de fazer pesquisa criativo e sensível sem perder a seriedade e o rigor científico.

Além destes fundamentos, elegemos a Proposição Percursos-Sentidos para contribuir na elaboração da base da Sociopoética Literária e garantir que ela cumprisse o proposto pelo objetivo geral desta pesquisa. Problematizar a Educação Estética exige um exercício de reflexão sobre o que é importante para a educação de um ser, como a leitura pode colaborar para a formação integral do leitor e de que maneiras os sentidos fazem parte deste movimento. Optamos por esta denominação: “Sociopoética Literária”, tendo em vista as subjetividades que envolvem o movimento de leitura do literário. O termo sociopoética (raiz latina *socius* = parceiro, companheiro e do grego *poiesis* = criação) aponta para uma produção artística que se faz na alteridade, isto é, com o outro.

Esta escolha deseja marcar que a leitura é sempre criação, produção, movimento de co-autoria e se faz na interlocução com o autor e toda a arca de palimpsestos que é invocada no ato de escrita, uma leitura relacional, que nos estimula a ler vários textos em função de um outro. Genette (1982) faz uso do palimpsesto como metáfora para formular o conceito de hipertexto, visando evidenciar que uma obra pode ser lida por ela mesma e em relação às obras de épocas anteriores. Ao debater este termo, queremos evidenciar que este método de leitura busca desvelar lexias, textos outros que de alguma forma se relacionam, dialogam com o texto literário tutor, que é o palimpsesto, aquele que provoca leituras outras. No conjunto, teremos um hipertexto, “[...]um texto organizado de forma plurissignificativa, instaurando uma leitura incômoda, porque nunca é definitiva, mas uma obra inesgotável e aberta” (Neitzel, 2002, p. 87).

Abaixo, na Figura 3, criei uma imagem que ilustra o texto como hipertexto, um palimpsesto que se relaciona com outros textos, assim como raízes que se emaranham, se tocam, se entrelaçam:

Figura 3: Lexias na Sociopoética Literária.



Fonte: Elaborada pela autora (2025) para fins de pesquisa.

Conforme afirma Neitzel (2002, p.87), a leitura e a escrita que fogem “[...] de uma direção estrutural única”, oportunizam o reconhecimento da potência dos elementos estéticos e artísticos presentes na obra, de como o leitor se relaciona com ela e com outras obras que ele já conhece.

A metáfora do palimpsesto representa muito bem as possibilidades múltiplas de se desvelar a obra. Se estas obras forem potentes serão abertas e acentuarão uma liberdade maior para que o leitor veja novos sentidos, como “[...] um ato de congenialidade com o autor” (Eco, 1976, p. 41). O repertório cultural e artístico do leitor corrobora para que ele tenha os sentidos mais apurados, reconheça com maior facilidade as dobras da obra e a conexão dela com outras que o leitor já tenha tido lido. Mais que isso, que seja afetado por ela e faça *uma experiência* ao jogar com a obra.

E neste percurso de entender o texto literário como arte, de identificar seus elementos estéticos e artísticos, tal qual a imagem do palimpsesto que precisava ser apagado (raspado) para ser reaproveitado e dar lugar ao novo, também eu

precisava me redescobrir, me reinventar uma nova leitora e pesquisadora e neste movimento de abertura para o texto como produto artístico, deparei-me com o método da Sociopoética. Mas, ao ler a obra de Gauthier (2012), *O oco do vento*, entendi que não seria exatamente este método - assim como relatado em sua obra - que eu poderia adotar nesta dissertação. Gauthier (2012) apresentava muitas pistas que eu poderia seguir, mas esta não é uma pesquisa de campo e sim, bibliográfica, o que me encaminhou para a produção daquilo que denomino Sociopoética Literária.

Neste percurso, a Sociopoética Literária foi tomando forma e, a partir de algumas publicações em eventos a-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), Julia Corteleti, vinculada ao curso de Letras da Univali, se vale dos nossos achados e produz o projeto de pesquisa intitulado *Literatura no ensino médio como objeto estético e artístico na sala de aula – Programa Nacional do Livro didático Literário (PNLD)*, no qual aplica e evidencia os fundamentos da Sociopoética Literária na obra *Torto arado*, de Itamar Vieira Júnior.

Este é um método que foi produzido tendo em vista os estudos de Barthes (1992) e Gauthier (2012), porém tem resignificação ao ser voltado para a análise literária. Barthes (1992) entende a escrita como um material plural, aberto a significações múltiplas, que pode ser estrelado e tergiversado pelo leitor. A abordagem do texto, segundo o autor, considera os signos altamente polissêmicos, “[...] entrada de uma rede de mil entradas” (Barthes, 1992, p. 46), e defende o entendimento do leitor como intérprete do mundo e co-autor da obra.

Barthes nos mostra que o texto é como uma trama de signos que se cruzam e se mesclam na composição de um tecido formado por significados diversos, pois ele pode ser interpretado de diferentes maneiras pelo leitor e de modos distintos por diferentes leitores. Na obra *O prazer do texto*, o autor afirma que a experiência estética literária provoca o leitor a superar os sentidos da primeira camada do texto, despreendendo-se da ideia de desvelar a intenção do autor, imerge num campo dos interstícios do texto, nas camadas que compõem sua teia textual e desvela os véus que cobrem os seus sentidos:

Texto quer dizer Tecido; mas, enquanto até aqui tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um

entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolve ela mesma nas secreções construtivas da sua teia. Se gostássemos dos neologismos, poderíamos definir a teoria do texto como uma hifologia (*hyphos* é o tecido e a teia da aranha) (Barthes, 1974, p. 82-83).

Ao cruzar vários espaços no imaginário do sujeito, o texto se torna um instrumento dinâmico que resgata as vivências passadas e as atravessa com as concepções do presente do leitor, tal qual um tecido que, ao ser produzido, carrega consigo parte das habilidades do tecelão. Quando este movimento acontece mediado por interações sensíveis, o leitor passa a ter maiores possibilidades de agir e (inter)agir com o texto. Esta pluralidade de sentidos que o texto possui possibilita ao sujeito reconhecer a existência de diferentes pontos de vista, pois um texto plural não impõe uma verdade única.

Uma costureira/um tecelão corta o tecido com cuidado e precisão a fim de dar o acabamento ideal às suas peças. Logo, em comparação ao “tecido textual”, temos o escritor que seleciona os elementos que farão parte da sua escrita com o mesmo cuidado e precisão, ele escolhe tecidos adequados, significativos para a composição da sua teia/obra. É por meio do texto literário que buscamos compreender como a existência de elementos estéticos, ideias e uma multiplicidade de sentidos podem afetar o leitor. Em *O rumor da língua*, Barthes destaca que:

[...] o Texto é plural. Isso não significa apenas que tem vários sentidos, mas que realiza o próprio plural do sentido: um plural *irreduzível* (e não apenas aceitável). O Texto não é coexistência de sentidos, mas passagem, travessia; não pode, pois, depender de uma interpretação, ainda que liberal, mas de uma explosão, de uma disseminação. O plural do texto deve ser, efetivamente, não à ambiguidade de seus conteúdos, mas ao que se poderia chamar de *pluralidade estereográfica* dos significantes que o tecem (etimologicamente, o texto é um tecido) (Barthes, 1987, p. 70).

Este conceito de texto oferecido por Barthes é a base do método que nos propomos a criar a Sociopética Literária. Ele nos faz refletir sobre os desdobramentos da obra no movimento de leitura. Ao ler, cada sujeito interpreta a narrativa com a emoção e os conhecimentos prévios que o acompanham e o ajudam a sentir e a vivenciar aquela cena. Assim, em cada contexto, as vozes que falam no texto conotam o que cada um sente e constroem o que Barthes denomina de pluralidade estereográfica. Trata-se dessa capacidade da obra em transformar a palavra em imagem, essa força que as situações fictícias que existem dentro do

texto produzem no imaginário do leitor, levando-o a perceber que se identifica mais com algumas situações e comportamentos e menos com outros.

Na plurissignificação do conceito de texto apresentado por Barthes, ele nos diz que “[...] o Texto não é um objeto contável, é um campo metodológico” (Barthes, 1987, p. 103). Neste sentido, os conceitos de Barthes nos levam a considerar o texto pelo viés da Sociopoética Literária é compreendê-lo como texto plural, dinâmico, que nos possibilita ver além do que está escrito. O texto não tem uma possibilidade de leitura única e individual, mas resulta dos acessos a diversos caminhos em diferentes momentos. Assim como, na imensidão de um sertão, as paisagens se transformam ao longo do dia, o texto também o faz. O amanhecer, na leitura, ainda carrega parte da escuridão da noite e o leitor precisa adentrar ao texto para ver a luz do sol. Não consideramos as obras literárias como faces individuais, mas como resultado de produções reticulares, banco de dados em conexão que traçam caminhos transversais que dão acesso a áreas irrestritas do conhecimento, apontando para a ideia de texto como somatório de outras vozes, como discurso que se cruza com outros discursos.

A Sociopoética Literária é um método que respeita a função estética e artística do texto literário e busca apresentar formas de analisar a subjetividade de uma obra, considera sua potência estética e artística e as possibilidades de interação entre obra e leitor, promove um olhar crítico e reflexivo (mas principalmente sensível) sobre as manifestações e produções estéticas e culturais literárias.

O termo *Sociopoética* foi introduzido na área da metodologia científica pelo pesquisador Gauthier, na obra *O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais*. Gauthier desenhou este método, inspirado nos fundamentos de Morin (2003), especialmente ao desenvolver suas pesquisas junto aos povos indígenas. Gauthier compartilhou as vivências e lutas dos indígenas a fim de compreender melhor o que ele chama de “[...] reflexão epistemológica intercultural/transcultural” (Gauthier, 2012, p. 7), na qual “[...] cada um lança um olhar crítico sobre o outro e, neste mesmo movimento, se transforma” (Gauthier, 2012, p. 7). Neste jogo com o outro, com a obra, com a Literatura, entendemos que o homem passa a se mobilizar com o que vê, cheira, ouve, toca

ou saboreia. Assim, ao lançar o olhar sobre o outro, lança também sobre si e amplia sua visão sobre essas relações de troca e de aprendizado.

Morin (2003, p. 36) trata o método como um caminho. Assim, “[...] é preciso aceitar caminhar sem um caminho, fazer o caminho enquanto se caminha”. Assim como em qualquer caminhada, torna-se fundamental escolher o local adequado por onde andar, seguir uma direção, mesmo que não seja específica, mas é importante observar o percurso ao seu redor. As placas indicativas, as paisagens precisam ser contempladas e o exercício de respirar fundo para receber os benefícios físicos e mentais que a atividade proporciona também auxiliam neste processo. Ao caminhar/ler, a leitora pesquisadora se vê deslocada, afetada pela obra e suas dobras. Ela busca a direção para levantar a cabeça do texto e compreender por onde está seguindo e, assim, desfruta das metáforas e dos elementos estéticos e artísticos da obra que tornam o movimento tão saboroso. Porém, há de se ressaltar que a caminhada/leitura pode ser individual ou acompanhada e, mesmo quando acompanhada, vai proporcionar/provocar efeitos distintos em cada sujeito. Em relação a este efeito Gauthier (2020) discorre sobre o confeto, um conceito interessante a ser discutido neste percurso. De acordo com Gauthier (2020), na sociopoética:

Substituímos a noção de “conceito” pela noção de “confeito” (conceito carregado de afeto). Temos muitas razões válidas para fazer isso, entre elas o fato de que as pessoas geralmente não pensam sem dar uma cor afetiva muito forte a seu pensamento, assim como os resultados das pesquisas em ciências cognitivas mostrando que sem afeto é simplesmente impossível pensar. O confeto se adapta muito bem a uma apresentação em forma de rizoma, pois, na pesquisa evidenciaram-se elos entre esferas bastante heterogêneas da vida, diretamente expressas pelo grupo-pesquisador enquanto singularidade percorrida de várias tensões, ressonâncias, alianças e conflitos, divergências e convergências... Todas as pesquisas sociopoéticas criam com alegria tais confetos rizomáticos (Gauthier, 2020, p. 97).

O confeto é um conceito importado dos estudos de Gauthier (2020) que introduzimos na Sociopoética Literária, tendo em vista que na relação com a obra, o leitor pode se afetar por ela e *fazer uma experiência* no sentido atribuído por Heidegger (2015) e Larrosa (2015). O afetamento pode causar um impacto emocional, psicológico e social, promover a empatia e possibilitar a compreensão de realidades distintas das suas, com outras culturas e perspectivas. Segundo

Gauthier, as pesquisas sociopoéticas criam confetos, carregados de conceitos e afetos.

Gauthier (2012, p.77) nos explica “Assim criamos a palavra “confeto” para nomear essas misturas íntimas de conceito e afeto”. Além da noção de confeto, trazemos de Gauthier a ideia da obra literária como rizoma, pois na interação com ela, o leitor pode produzir amplas significações. O texto é comparado às plantas rizomáticas que emitem raízes e brotos em diferentes direções, nas suas mais variadas formas, também se agrupam ou se dispersam de maneira desordenada. Nesta estrutura, não há mais começo, meio e fim, portanto, o leitor pode explorar a leitura fazendo conexões e saltos e torná-la mais expansiva e aberta. Há maior liberdade para que o leitor crie linhas e significados a partir do texto, com maior dinamismo e fluidez de contemplação e reflexão para com as obras literárias ou culturais, tal qual uma cartografia que explora territórios nem sempre previsíveis. Assim, a Sociopoética Literária é um método, cuja matriz metodológica está pautada nos fundamentos produzidos por Gauthier (2020), sobre os quais destacamos os confetos e os rizomas como elementos que a caracterizam.

O texto literário é uma fonte de conhecimento não apenas racional, mas também, intuitiva, sensível, imaginativa, o que exige do leitor, mobilizar saberes sensíveis e inteligíveis na leitura. Quando o leitor se estende até a obra, ele aceita jogar com ela, se abre para fazer uma experiência, na apreciação e na reflexão (fruição), desenvolve o impulso lúdico e por meio deste movimento, o leitor se educa esteticamente.

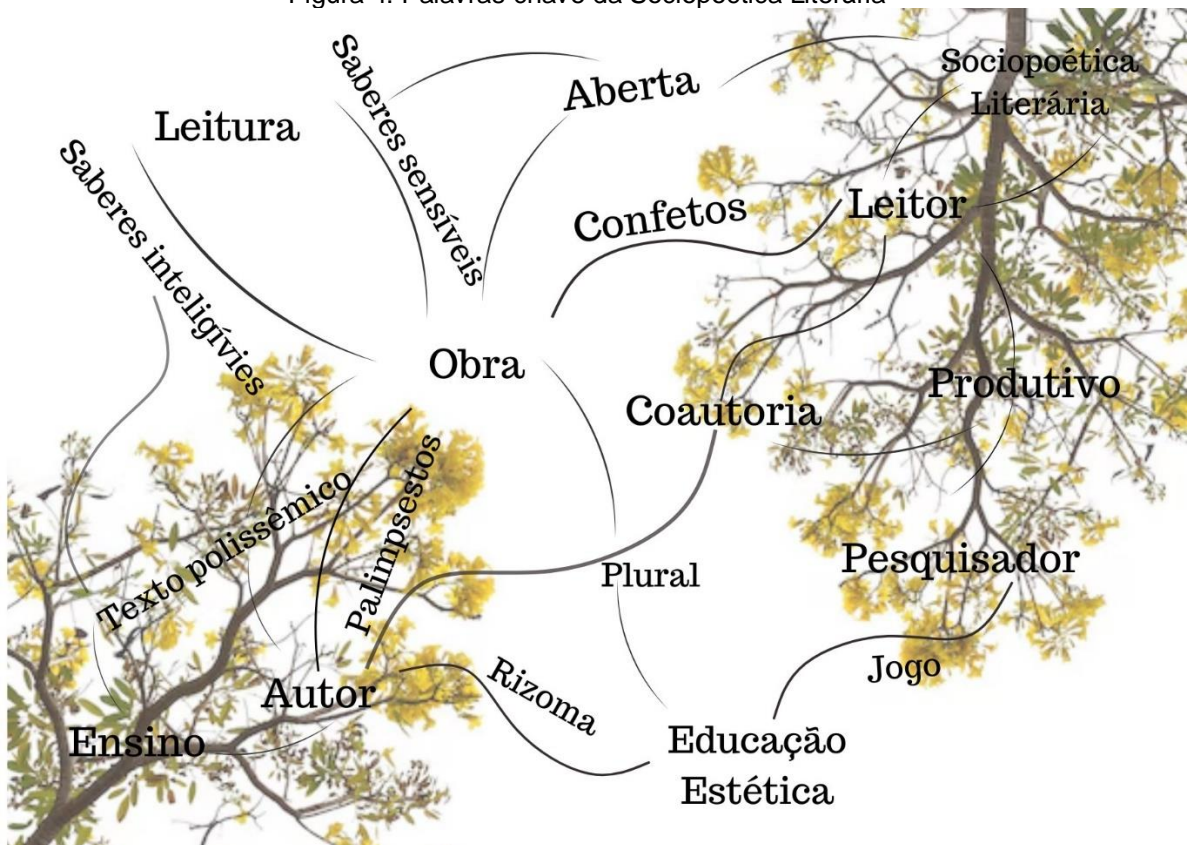
A Sociopoética Literária é um método de análise de obras literárias que exige um pesquisador e leitor produtivo, com uma atitude investigativa de leitura que a reconheça como um organismo vivo, pululante, que se dobra e se desdobra na leitura. Neste método, o pesquisador não coleta dados, mas os produz, pois ele participa da produção dos dados e dos resultados.

Quando li o conto *A estória de Lélío e Lina*, pude perceber a transformação que aconteceu, gradativamente, em meu modo de ver o mundo. *Fazer uma experiência estética* literária é transformador. No dia a dia, várias experiências estéticas contínuas reverberaram em mim. Pude perceber que não se trata apenas de aplicar uma técnica e observar os resultados, vai muito além disso, dá o espaço

para a criação, o fazer de novo para ver o que acontece, a expectativa do que eu vou sentir ao ler aquele fragmento outra vez, sem esperar pelo resultado previsível.

Lélio era um jovem vaqueiro que precisou viver novas e distintas experiências para amadurecer, perceber que dona Rosalina era uma mulher sábia e se permitir conquistar e ser conquistado por ela. Ele precisou viajar até o Pinhém para ressignificar sua existência. Assim também foi o percurso metodológico que percorri nesta pesquisa, fui me (re)descobrendo interessada pelas ideias dos personagens, pelo que viveram dentro do contexto do sertão, das suas lutas e vivências, pelas frustrações e desenganos e, especialmente, pela forma como superaram as adversidades e transformaram suas práticas e ações no mundo. Em síntese, este método assim se caracteriza nas seguintes palavras-chave, ilustradas pela Figura 4:

Figura 4: Palavras-chave da Sociopoética Literária



Fonte: Produzida pela autora (2025) para fins de pesquisa.

2.1 Os caminhos da Sociopoética Literária

Mas como analisamos uma obra pelo método da Sociopoética Literária? Por meio de Proposições Estéticas e Artísticas que provoquem o leitor a uma interlocução com a obra, a *fazer uma experiência* com o literário. Nesta pesquisa, na análise da obra *A estória de Lélío e Lina*, de Guimarães Rosa, adotamos a Proposição Estética intitulada Percursos-Sentidos, elaborada pelas pesquisadoras Daniela Schneider, Lívia Lempek, Rafaela Monteiro Alves, Mariana Silva, Isadora Brum, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Grupo de Estudos e Pesquisa AFEE (Arte, Formação e Experimentações Estéticas). Este grupo criou esta proposição tendo como obra de inspiração a produção visual da Ana Amorim, *Simplified Map* (2005).

Esta proposição foi produzida por meio de uma pesquisa em rede coordenada pelo Grupo de pesquisa: GPAP – Arte na Pedagogia e GPeMC – Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, intitulada *Formação docente em e com artes/culturas*. Apresentamos, a seguir, a Proposição Estética e Artística Percursos Sentidos.

PERCURSO SENTIDOS

Selecione um trajeto a ser experimentado. Disponha-se a experimentá-lo desde uma atitude de atenção com intenção. Para cada dia, experimentará um dos sentidos.

dia 01 – percurso-ver

Percorra o itinerário cotidiano escolhido. Ative a atenção no olhar. Sua intenção deve concentrar-se naquilo que está lá, todos os dias, mas não é visto. Olhe para tudo aquilo que não vê. Quais invisibilidades fazem parte do seu caminho? Se quiser, ao fim do percurso, faça um inventário de tudo o que foi visto/experimentado. Compartilhe no @ (ter uma mídia que possibilite a partilha coletiva das proposições).

dia 02 – percurso-ouvir

Percorra o itinerário cotidiano escolhido. Ative a atenção no ouvir. Sua intenção deve concentrar-se naquilo que está lá, todos os dias, mas não é ouvido. Quais sons e silêncios compõem o teu caminho? Se quiser, ao fim do percurso, faça um inventário de tudo o que foi audível/silenciado. Compartilhe no @ (ter uma mídia que possibilite a partilha coletiva das proposições).

dia 03 – percurso-farejar

Percorra o itinerário cotidiano escolhido. Ative a atenção no olfatar. Sua intenção deve concentrar-se naquilo que está lá, todos os dias, mas não

é farejado. Quais cheiros compõem o teu caminho? Se quiser, ao fim do percurso, faça um inventário de tudo o que foi olfatado. Compartilhe no @ (ter uma mídia que possibilite a partilha coletiva das proposições).

dia 04 – percurso-tocar

Percorra o itinerário cotidiano escolhido. Ative a atenção no tatear. Sua intenção deve concentrar-se na forma como as superfícies te convidam ao toque. Quais asperezas e maciezas fazem te permitem sentir o teu caminho? De que modos o toque é convite ou dissuasão? Se quiser, ao fim do percurso, faça um inventário de tudo o que te alimentou. Compartilhe no @ (ter uma mídia que possibilite a partilha coletiva das proposições).

dia 05 – percurso-saborear

Percorra o itinerário cotidiano escolhido. Resgatando a atenção nos sentidos já experimentados até aqui, quais sabores tem o teu caminho? De que forma esse caminho te nutre. Se quiser, ao fim do percurso, faça um inventário de tudo o que te alimentou. Compartilhe no @ (ter uma mídia que possibilite a partilha coletiva das proposições).

O Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, no Seminário Interinstitucional ministrado pela professora Adair de Aguiar Neitzel, no PPGE da Univali, no segundo semestre de 2023, adaptou esta Proposição para um Percurso-Sentidos efetuado na leitura da obra *Torto arado*, de Itamar Vieira Júnior (2019). As acadêmicas, a cada semana, realizavam um dos percursos.

Figura 5: Proposição Estética e Artística Percursos- Sentidos proposta na leitura da obra *Torto arado*

Proposição estética e artística: Percursos-sentidos

Selecione trajetos de leitura. Disponha-se a experimentá-lo por meio de uma atitude de atenção com intenção. Para cada dia, experimentará um dos sentidos. A ideia é perceber a obra literária como objeto estético e artístico.

01 - percurso-ver
Percorra o texto literário para ativar a atenção no olhar. Sua intenção deve concentrar-se naquilo que está lá, invisível muitas vezes, aquilo que normalmente não é visto na primeira leitura. Quais invisibilidades fazem parte desta leitura? Compartilhe algum fragmento da obra e emita seu juízo estético.

02 - percurso-ouvir
Percorra o itinerário da obra para ativar a atenção no ouvir. Sua intenção deve concentrar-se naquilo que faz referências aos sentidos da audição. Quais sons e silêncios compõem a obra? Compartilhe algum fragmento e emita seu juízo estético.

03 - percurso-farejar
Percorra o itinerário cotidiano escolhido para ativar a atenção no olfatar. Sua intenção deve concentrar-se naquilo que está para ser farejado. Quais cheiros compõem o teu caminhar? Compartilhe algum fragmento da obra e emita seu juízo estético.

04 - percurso-tocar
Percorra o itinerário escolhido para ativar a atenção no tatear. Sua intenção deve concentrar-se na forma como as superfícies te convidam ao toque. Quais asperezas e maciezas da obra te permitem sentir o texto literário? De que modos o toque é convite ou dissuasão? Compartilhe algum fragmento da obra e emita seu juízo estético.

05 - percurso-saborear
Percorra o itinerário da obra para resgatar a atenção nos sentidos do paladar. Quais sabores tem esse caminho literário que compõe a obra? O que te alimentou? Compartilhe algum fragmento da obra e emita seu juízo estético.

Observe a obra de Ana Amorim, Simplified Map (2005) e trace uma cartografia visual das suas descobertas assinaladas nos cinco percursos acima.

Fonte: Adaptado por Neitzel (2023).

Tendo em vista que uma obra literária é uma produção estética e artística, escolhemos adentrar na obra de Guimarães Rosa, *A estória de Lélio e Lina*, pelo viés da proposição Percursos-Sentidos porque a interação com a arte se dá também pelos afetos, pelos sentidos, pela estesia. O percurso foi realizado seguindo a exploração de elementos perceptíveis através dos cinco sentidos: visão, audição, olfato, tato e paladar.

Esta escolha se justifica porque entendemos que essa proposição possibilita ao leitor o equilíbrio na leitura, do inteligível e do sensível, das sensações, da

intuição, da gestualidade, da imaginação com o racional. Esse método de análise do texto literário concebe que a obra que não é apenas lida para ser decifrada, interpretada, mas para provocar o leitor a produzir outras formas de pensar a partir do texto, a ressignificá-lo.

Até este momento, expomos sobre o método que adotamos nesta pesquisa e seus fundamentos. Em síntese, esta dissertação é formada por quatro capítulos. No primeiro, intitulado *Introdução: Pode um dedin de prosa antes?* apresentei um relato sobre as inspirações e aspirações da minha infância e sobre como os vaivéns literários se construíram em mim. Em seguida, dando continuidade aos estudos, destaquei a influência dos professores e enfatizei sobre o sonho da graduação. Ao finalizar a introdução, destaco o quão importante tem sido participar do GP e sobre as contribuições dos professores e colegas para minha pesquisa, destacando as publicações realizadas por estes. Citei, ainda, os resultados da pesquisa avançada no Portal de Periódicos da Capes e como cada artigo de maior relevância contribuiu para este estudo.

Já no segundo capítulo, a seguir, nomeado *Desvendando os mistérios do sertão na lida com a obra*, apresento uma pesquisa bibliográfica para conhecer os conceitos de educação estética já elaborados pelo Grupo de Pesquisa e compreender como estes conceitos afetam o leitor do literário. Este capítulo é fundamental tendo em vista que trata do conceito principal desta dissertação, que é a educação estética.

O terceiro capítulo, denominado *Uma travessia pelo texto literário: do Urubuquaquá ao Pinhém*, tem como objetivo estimar como fazer uma experiência estética pela leitura do literário. Por meio de incursões na obra de Guimarães Rosa, evidenciei como a leitura pela experiência com o literário pode repercutir no leitor.

No quarto capítulo, nomeado *O texto literário: uma descoberta pela Proposição Estética e Artística Percursos-Sentidos*, tem como objetivo analisar a obra de Guimarães Rosa, intitulada *A estória de Lélío e Lina* pelo viés da Proposição Estética e Artística Percursos-Sentidos, associada a Sociopoética Literária que propõe a produção de lexias durante o percurso. Nesse capítulo, busquei abrir lexias no texto de Guimarães Rosa e apontar como o texto pode ser um *céu estrelado*, reverberado de diversas formas no leitor.

Cada capítulo é iniciado com uma página colorida que representa as cores do ipê. Símbolo de força e resiliência, o ipê é uma metáfora dos elementos que envolvem a leitura do literário. Além da majestosa significação que desabrocha quando o leitor consegue *fazer uma experiência* estética e artística, também caracteriza a singularidade da leitura para cada sujeito.

Dependendo de cada espécie, o ipê floresce em épocas atípicas, grande parte delas no final do inverno. Perde todas as folhas, dando a impressão de que a planta não voltará a florescer, porém o espetáculo da floração surpreende os olhares de quem contempla a árvore com atenção e sensibilidade.

Essa ideia está ligada à leitura do literário à medida que a leitura requer atenção e sensibilidade para interpretar e apreciar o texto. Durante o processo de leitura e análise, o leitor se envolve e se transforma e passa a compreender melhor a si mesmo e aos seus pares.

A leitura pode causar surpresa e encantamento, assim como quando as flores do ipê desabrocham em meio aos galhos que estariam supostamente secos já que haviam perdido todas as folhas. Assim também o leitor se surpreende com as ideias do autor que nem sempre atendem ou são as esperadas pelo leitor. A tristeza e/ou cansaço também podem ser percebidos durante uma leitura ou análise, pois também exigem esforços do leitor. Na relação entre o leitor e o texto é essencial ser forte e resistente assim como a casca do ipê e voltar a flor antes da folha sempre.

“Aí os olhos, enormes, verdes, verdes que manchavam a gente de verde, que pediam orvalho.” (Rosa, 2021, p. 147).

3 DESVENDANDO OS MISTÉRIOS DO SERTÃO NA “LIDA” COM A OBRA

Os olhos...os olhos enormes que mancharam a gente de verde, olhos que tocam, que marcam, que inundam a essência do outro. Os olhos revelam a poesia do coração, é ali que as palavras se entrelaçam às imagens e revelam o que o verbo não consegue descrever. Assim eram os olhos de Jini, personagem do conto *A estória de Lélío e Lina*, de João Guimarães Rosa, descritos na epígrafe⁸ anterior, que nos fazem pensar em um olhar marcante, misterioso, que tinge, que pincela, que marca. Um olhar que passa a ser uma experiência para o vaqueiro Lélío. Em outro fragmento, Lélío afirma: "Aqueles olhos, a gente guardava de cór" (Rosa, 2021, p. 147), tamanha era a intensidade que o olhar de Jini exercia sobre o jovem.

O fragmento citado – os olhos de Jini pediam orvalho – é caracterizado por uma figura de linguagem denominada metáfora. A metáfora estabelece uma relação simbólica de semelhança entre dois elementos, sendo que um deles assume uma característica que não é sua. Neste caso, os olhos pedem orvalho, algo que representa um conceito abstrato, a ideia de que a dona dos olhos estava sedenta. Assim, a metáfora torna a leitura aberta e rica, cheia de significados e amplia as possibilidades de interpretação do leitor.

A metáfora presente na descrição dos olhos da personagem Jini está associada aos elementos da natureza – o orvalho e a cor verde - e os elementos que se destacam são o tamanho dos olhos, a intensidade da cor e o impacto que o orvalho causa quando o leitor imagina a cena como uma representação da realidade. Este jogo que se estabelece entre a obra e leitor, entre o que está escrito e a percepção daquele que lê, faz parte do jogo que se estabelece para se educar esteticamente.

Essas passagens nos provocam a imaginar a intensidade da cor, do brilho, do tamanho e do jeito de olhar de Jini. São mistérios que desvendamos pela ótica do nosso olhar, enigmas do que já vimos e/ou sentimos ao nos depararmos com um olhar. Jini, em especial, me faz pensar em um jogo sedutor, enigmático e

⁸ As epígrafes que abrem os capítulos foram coloridas a fim de representar a intensidade da floração dos ipês e associo este processo à educação estética que acontece com o leitor que se torna cultivado ao ter contato com a Literatura.

provocativo e tais impressões se devem às minhas experiências leitoras do mundo, não, necessariamente, intencionadas pelo autor.

Barthes (1973, p. 38) trata o texto como um “objeto fetiche”, no qual é o texto que escolhe o leitor, necessariamente pela disposição das referências, pela escolha do vocabulário, pela legibilidade. Definitivamente, *A estória de Lélío e Lina* me escolheu, pois sigo a leitura devaneando entre o que acontece na obra e minhas memórias e imaginário. Minhas reflexões, após cada leitura, remontam um universo de imagens que se opõem. De um lado Jini, uma mulher vulcão que ferve sedução e exala desejo e, por outro lado, a escrita rosiana delicada e sutil que descreve uma mulher admirável e resiliente.

Neste movimento de ler o que não está escrito, crio em meu imaginário um jogo frutivo que estimula minha leitura a fim de conhecer mais sobre a personalidade, anseios e segredos de Jini, ao mesmo tempo que o conto desafia a minha capacidade de me transportar para a história, compreender e, de certa forma, confidenciar com Jini. O impulso lúdico é estimulado pela presença dos diversos elementos estéticos que concedem uma abertura de sentidos e intimidade com o que leio. Barthes nos diz que:

O brio do texto (sem o qual, em suma, não há texto) seria a sua vontade de fruição: lá onde precisamente ele excede a procura, ultrapassa a tagarelice e através do qual tenta transbordar, forçar o embargo dos adjetivos – que são essas portas da linguagem por onde o ideológico e o imaginário penetram em grandes ondas (Barthes, 1974, p. 21).

A obra *A estória de Lélío e Lina* possui este “brio” mencionado por Barthes (1974). Conforme a leitura progride, maior é a minha satisfação em conhecer mais sobre as personagens, suas intimidades, seus valores, pensamentos e ações. Em alguns momentos, precisei pausar a leitura, sair do ambiente em que eu estava para conseguir reorganizar as sensações e pensamentos que afloraram em mim. A vontade de fruição se revelou no percurso de acompanhar o movimento dos personagens e o meu imaginário ficava tão aguçado que, por instantes, eu pertencia àquele universo. Assim, relacionei os elementos que encontrava na leitura da obra com os conceitos que estudávamos no Grupo de Pesquisa. Lembrava-me dos nossos encontros e das discussões sobre o quanto a educação

formal é responsável pela mediação da Literatura e sobre o quanto precisamos ser nutridos e educados esteticamente para fazer tais mediações.

Os estudos do GP Cultura, Escola e Educação Criadora defendem a Literatura em sala de aula não como recurso ou instrumento pedagógico, que ensina algo, mas sendo arte, a Literatura tem uma função estética e artística e, portanto, educa esteticamente quando na leitura o leitor faz uma experiência. Este capítulo tem como objetivo explicar o conceito de educação estética pela leitura do literário e vamos iniciar pelos estudos desenvolvidos pelo GPCEEC.

Para explicar esse conceito, precisamos primeiro considerar vários outros conceitos produzidos por outros pesquisadores e que serão base para fundamentar a compreensão do que é educação estética. Iniciamos com a reflexão da pesquisadora Marynowski (2023, p. 9) que afirma: “[...] a leitura do literário é íntima, individual, intransferível” e nos convida a pensar sobre como este movimento acontece. O leitor vive esta experiência e alimenta sua imaginação com base nos conhecimentos prévios que possui. Além disso, é impossível que outra pessoa acesse estes conhecimentos e/ou tenha as mesmas reações, pois é constituído por outras experiências.

Isto tudo é compreensível e até um pouco lógico. Porém, como se dá este movimento? Como este movimento chega a ser o *fazer uma experiência* estética literária? Encontramos a resposta em Heidegger (2015) que nos apresenta o seguinte conceito do filósofo: “[...] *fazer uma experiência* com algo, seja com uma coisa, com um ser humano, com um Deus, significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, **nos avassala e transforma**” (Heidegger, 2015, p. 12, grifo nosso).

A última expressão deste conceito, destacada em negrito, nos chama a atenção para um lugar de deslocamento, provocação e intensidade que nem sempre será agradável. Aquela leitura que desloca o leitor e o afeta de tal modo que provoca sensações físicas, a movência dos sentidos, exigindo um esforço, um atropelamento ou um deleite.

Ao dialogar com estes estudos, Hentchen (2022), declara que:

[...] *fazer (um)a experiência* literária leva à educação estética ao provocar o ser leitor a co(-)mover-se de tal modo que já não possa mais ver ou ser igualmente; ex-posto, comovido e co-movido, ele alcança sua trans-forma,

transcende a própria forma, é esteticamente afetado, educado (Hentchen, 2022, p. 89, grifo da autora).

A pesquisadora reitera que, para ser educado esteticamente, é necessário fazer uma experiência e que este movimento o afeta e leva o sujeito a se mover, se expor, se educar esteticamente. Transcender a própria forma é se educar esteticamente e ter a mudança na forma de agir, de se relacionar com as pessoas e com o mundo a sua volta.

Outra pesquisadora que apresenta o conceito é educação estética com matriz nos estudos de Schiller é Rossi (2022):

E nesse processo de criação, de invenção, ativamos não apenas nossos sentidos, mas nossa racionalidade e, assim, disparamos o impulso lúdico. Nesse jogo, fazemos uma experiência, e, por isso, afirmamos que a **Educação Estética é o movimento que se dá no *fazer uma experiência*** (Rossi, 2022, p. 63).

A afirmação de Rossi (2022) nos mostra que para se educar esteticamente e *fazer uma experiência* é necessário mobilizar razão e sensibilidade, unir os saberes sensíveis e inteligíveis. A autora ressalta ainda que é no movimento de jogo com a obra, o qual implica a apreciação e a reflexão, que mobilizamos o impulso lúdico e é neste movimento que fazemos uma experiência.

Fagundes (2023) nos traz um conceito bastante pertinente no qual afirma que a educação estética se estimula pela fruição, a qual se estabelece na relação com a obra de arte:

A educação estética é esse movimento de nutrir-se com a arte, de estar em contato com ela e desenvolver uma relação de fruição, de jogo, que impulsiona o ser a afetar-se, entrelaçar-se com a obra artística. Esse encontro possibilita-lhe *fazer uma experiência* estética, que é única, pois reverbera no leitor produtivo, o qual pode desenvolver com maestria em embebedar-se dos saberes inteligíveis e sensíveis (Fagundes, 2023, p. 86).

Para Fagundes (2023), a relação de fruição, de jogo, é o caminho para se educar esteticamente. Nesta relação, a obra artística potente tem papel fundamental, pois para educar esteticamente é preciso colocar o leitor em estado de desconforto, de desacomodação, e neste sentido, a obra necessita ser potente para nutrir esteticamente o outro. Uma obra potente reverbera em nós.

A matriz de todos esses conceitos produzidos no GPCEEC é Heidegger e Schiller. Neitzel, Pareja e Krames (2020, p. 58), com base nos estudos de Schiller (2002), nos explicam que a educação estética ocorre por meio do desenvolvimento de três estados: o estado físico, o estado estético e o estado moral, caracterizado como um movimento de progressão do ser humano a um ser cultivado. As pesquisadoras salientam que a educação estética pela Literatura, nesse sentido, é um grande acontecimento da vida do leitor, pois oportuniza que ele faça uma travessia do estado físico ao estado moral, passando sempre pelo estado estético.

Nesta travessia, o primeiro estado é o físico. É o primeiro estado do homem. Ele nasce assim, com impulsos naturais ligados aos instintos de sobrevivência e de sua relação com a natureza, no qual o ser humano atua como selvagem, pois não busca compreender os seus arredores, os seus pares, as relações com a arte, com o outro e consigo.

Já no estado estético, o homem é movimentado pelo impulso lúdico gerado pela apreciação e reflexão sobre a arte, pelo movimento do jogo entre o objeto estético e o olhar que dispõe sobre ele ao fazer uma experiência. Quando o ser humano está no estado estético, experimenta uma harmonia equilibrada entre suas características sensíveis e intelectuais, uma unidade entre a razão e a emoção. Este estado será alcançado por meio da contemplação e apreciação de manifestações artísticas, imerso na experiência. Ao alcançar o estado estético, o ser passa a cultivar o gosto pela arte e transcende as limitações e contradições do mundo real. É um entregar-se à arte e se deixar invadir por ela.

Porém, é importante ressaltar que não se trata de qualquer experiência que proporciona esta progressão. Para *fazer uma experiência* estética, é necessário que o leitor tenha contato com obras de arte potentes, que permitam que o leitor adentre em suas frestas e cause mobilização dos seus sentidos. A arte é potente quando provoca e desconforta, quando tem a capacidade de ampliar os sentidos e causar emoções, associações e reflexões intensas e genuínas nas pessoas, criar questionamentos profundos sobre a vida, a sociedade ou o mundo como um todo.

Segundo Steil (2021, p. 53), ao atingir o terceiro estado, estado da moral, o sujeito passa a perceber e contemplar o mundo que o cerca e deixa de olhar apenas para si. A pesquisadora atenta ainda para o olhar coletivo que o leitor que alcança o estado da moral passa a ter. Apropriada dos conceitos de Schiller (2017), Steil

afirma ainda que “[...]esse movimento, para Schiller (2017) é de liberdade, de autonomia, porque ele deixa de ser individual e passa a ser social, ou melhor, tem um olhar para o grupo onde habita”.

Com base nestes estudos, podemos afirmar que a educação estética é, portanto, um movimento que procede do jogo frutivo e rizomático entre leitor e obra, que nutre o leitor ao encontrar, nas metáforas da obra, o alimento para educar-se esteticamente. Assim, a educação estética possibilita a ampliação e apreensão dos nossos conhecimentos, não apenas pela racionalidade, mas pelos sentidos, isto é, no equilíbrio entre a razão e a sensibilidade. Este equilíbrio gera o impulso lúdico e neste deslocamento fazemos uma experiência e nos educamos esteticamente. Defendemos que a leitura de uma obra literária pode ser uma experiência estética quando a na relação com a obra, fazemos uma experiência. Para exemplificar, tomemos um excerto de *A estória de Lélío e Lina*:

Mas ela o olhava de um jeito que fazia bem: como se tivesse orgulho dele, acreditasse em seu valor de pessoa. – “Tudo está certo, meu Mocinho. Tudo vale é no fim. Guarda tua coragem...” – foi o que disse. E Lélío beijou a velha mão enrugada, se despedindo. (Rosa, 2021, p. 184)

Guimarães nos convida a imaginar qual é a sensação de receber um olhar “de um jeito que fazia bem”. Um olhar que emite orgulho e que engrandece o outro. Além desta reflexão, o beijo que Lélío dá na mão de Rosalina, ampara esta ideia de que a idosa tem todos os motivos para apoiar o jovem Mocinho. Porém, a descrição da mão *enrugada* de Rosalina causa certo estranhamento e, propositalmente, leva o leitor a reavaliar sua opinião acerca das relações sociais que a sociedade estabelece. Lélío beija a mão enrugada da mulher para se despedir e esse gesto anuncia a travessia que o vaqueiro está iniciando, de Lélío a meu Mocinho, de sujeito truncado e sem perspectivas a um homem cultivado.

3.1 Lidando com as experiências: entre a estesia e a estética.

No uso do momento, semelhante se esquecido, não temia nem queria nem consistia nada, mas lá. Al a Velhinha se asia de tão delicada, senhora de serenim, em giro de baile, leve espécie de criança, que sabia ser e sorrir e olhar, sem estorvo nenhum. _”Meu Mocinho...”_ ela disse _ ...antes eu

não encontrei você, não podia, meu filho, porque a gente não estava pronta de preparada...” _ E eu, mãe? _ ele perguntou, sem antes esclarecer. _ “Uma estrelinha brilha, um átimo, na barra da madrugada, antes d’o sol sair...” _ assim ela o respondeu. (Rosa, 2021, p. 121).

A sapiência de Dona Rosalina surpreende Lélío e nos leva a refletir sobre a razão de tudo acontecer no tempo e no modo que acontecem. A mulher preserva a vivacidade de criança e compreende a vida e seus impasses com muita naturalidade. Lélío e Lina se encontram em momentos distintos; ela uma senhora de “vida ensinada” e Lélío um jovem vaqueiro, experimentando os prazeres da vida. Ambos ansiando por novas emoções e novas experiências.

As sensações que Lélío e Rosalina apreciam em cada momento de encontro despertam a curiosidade no leitor. Alguns leitores esperam um desfecho feliz para o que parece indicar um romance entre os dois personagens. Outros leitores podem negar a ideia de que duas pessoas tão diferentes tenham um relacionamento e esperam que Lélío retome os encantos por Jini ou por outra mulher que faz parte do enredo. Nem sempre esse desfecho acontece conforme pretende o leitor.

No prefácio da obra *Mediação Cultural: olhares interdisciplinares*, Martins (2017) afirma que:

Uma experiência estética, ou estésica, não se dá apenas frente à beleza de obras, mas também frente ao estranhamento, ao soco no estômago, à incômoda sensação do que não se sabe, do que espanta, do que encanta sem sabermos bem porquê. “Uma bofetada de beleza e encanto” revelou a poetisa portuguesa Matilde Campilho em vídeo no Youtube agora indisponível (Martins, 2017, p. 6).

Desde a década de 1980 que vimos, no Brasil, reavaliando o percurso que orienta o trabalho com a Literatura, e graças às pesquisas elaboradas por Edmir Perroti, Marisa Lajolo, Magda Soares, Eliane Yunes, entre outros, já existem muitos professores que exercitam e valorizam a significação textual e dissociam a leitura do texto literário de análises puramente gramaticais, entendendo que a Literatura necessita entrar na escola como arte. É preciso estimular e valorizar o movimento de fruição pela leitura do literário que, por vezes, poderá provocar este “soco no estômago”, mencionados por Martins (2017, p. 6).

A autora questiona: “Como possibilitar encontros com a arte que possam envolver outros no abraço estésico? Como desconstruir mitos e predisposições que mantiveram por muito tempo a arte em um universo elitizado” (Martins, 2017, p. 6). Refletimos sobre esses questionamentos, compreendemos a importância da

experiência estética com o texto literário na escola e do reflexo que se dá na formação do aluno e do professor. Discute-se a importância de dar espaço para a Literatura na escola e remeter a ela sua verdadeira condição como arte que é.

Compreendemos que há a possibilidade de o sujeito ter uma experiência estética e estésica ao ler uma obra literária potente. Assim, a obra que possui uma descrição minuciosa do cenário, das emoções dos personagens, provoca a “*esthesia*” emocional ou sensorial a quem a lê. Além disso, se os personagens representarem situações do cotidiano do leitor, a obra literária pode proporcionar sensações semelhantes às da realidade do sujeito. Logo, envolvendo seus sentidos e emoções, a obra fará com que o leitor experimente as sensações significativas evocadas pela narrativa.

A experiência estésica pode acontecer sem a existência de um objeto artístico, ela pode se dar ao observar a natureza, por exemplo. As sensações provocadas ao contemplar a luz do sol do sertão como uma bela paisagem, por exemplo, podem acionar os sentidos do indivíduo e fazer com que se tenha percepções que anteriormente não lhe eram possíveis. A estesia está mais ligada à experiência sensorial que o sujeito pode ter, à relação que aquela mobilização de sentidos apresenta naquele momento de interação, seja com a natureza, com sons, imagens. É uma das dimensões do ensino de arte e considera a criação, a fruição e a expressão das sensações.

Já para se *fazer uma experiência estética*, o objeto artístico é necessário para que se tenha contato com a obra e se possa jogar com ela, vislumbrando todas as possibilidades de leitura que ela alcança. A educação estética exige uma capacidade espiral de avaliar a obra que vai além da beleza e do deleite da leitura. Marangoni e Ramos nos presenteiam com a reflexão: “Há que se silenciar atentamente, para que a percepção atravessasse as paredes das palavras e distinga a melodia que dança no interior do poema” (Marangoni; Ramos, 2020, p. 38).

Neste sentido, importa cultivar o silêncio da escuta durante a leitura, agregar sentidos e associá-los a outros elementos e a outras obras lidas anteriormente, provocar no leitor um diálogo com a arte e permitir novos processos criativos.

“[...] coração não envelhece só vai ficando estorvado.
Como o ipê: volta a flor antes da folha.” (Rosa, 2021, p. 169).

4 UMA TRAVESSIA PELO TEXTO LITERÁRIO: DO URUBUQUAQUÁ AO PINHÉM

A comparação mencionada por Rosalina na epígrafe anterior, nos convida a refletir sobre os ciclos, aprendizados e transformações com as quais o tempo nos presenteia. Com sua sapiência, Rosalina explora todas as possibilidades que o discurso lhe oportuniza e é por meio de metáforas e comparações que ela desperta no jovem Lélío a admiração intelectual: “Era bom, ficar escutando o que ela falava, e que mudava sempre” (Rosa, p. 169).

Compreendo a inspiração de Rosalina, pois o contato com a natureza sempre foi uma constante em minha vida e o ipê amarelo, rosa ou roxo eram comuns na região onde eu cresci. Não raras vezes, contemplei as majestosas árvores floridas que passavam o ano todo despercebidas em meio a mata. Antes de florir, o ipê perdia toda a sua folhagem, a árvore ficava seca. Porém, ao desabrochar, as flores davam um grandioso espetáculo, a árvore ficava gigantesca e podia ser vista há quilômetros. Quando caíam as flores, o ipê retomava sua folhagem e um novo ciclo se iniciava.

No imaginário do leitor, o ipê pode metaforizar a vida, o amor, as experiências e/ou tudo o que constitui o sujeito que vive ciclos, transformações, mudanças e que o fazem diferente a cada novo dia. A metáfora é o elemento estético mais potente da Literatura e que pode possibilitar o *fazer uma experiência* estética. No caso da epígrafe apresentada, o ipê remete à resiliência de esperar o momento certo, de conter as emoções e agir com cautela, pois as flores virão, mesmo que a aparência da árvore seca, sem sua folhagem, não sugira isso. Além disso, que os momentos ruins também passam, há de se ter traquejo para fazer as travessias.

O que encanta o vaqueiro em Rosalina é a facilidade/leveza com que ela trata a ideia de que o tempo está passando, inclusive para ela. O narrador, em 1ª pessoa, nos apresenta o tom que Rosalina alcança: “Não era tom de queixa. Falava sobranceira simpática, rindo um pouco de si; e de si firme. Aquela mulher dava jeito de que nunca se queixasse; em sua brejeirice, não tirava da compostura” (Rosa, p.169). Uma mulher segura que vive sua vida com plenitude e consegue manter a

mente e o corpo conectados e em sintonia. Ela compreende o percurso da vida e o encara com naturalidade e alegria, vive cada fase com o entusiasmo que merece.

Este capítulo tem como objetivo estimar como fazer uma experiência estética pela leitura do literário. Para tanto, é necessário percorrer um caminho, transformar-se tal qual o ipê e compreender as linhas desse percurso literário. Um percurso que exige foco e atenção, mas também leveza para que o leitor jogue com a obra e compreenda este tempo de estudo como um momento rico. Rosalina faz uma comparação interessante sobre esta forma de ver o tempo: “[...] depois, fui vendo que o tempo mudava, não estive querendo ser como a coruja – de tardinha, não se vôa”. Importa viver o momento, saborear cada voo e respeitar as pausas, silêncios, êxtases e vácuos que são parte fundamental do percurso.

Petit (2009, p. 211) apresenta uma citação de Henri Michaux: “Todo traço é uma cicatriz”. A menção nos faz pensar a respeito das marcas que a escrita deixa no leitor. Quando a leitura impacta, fere e marca o leitor, ou lhe mostra novas direções a seguir, seja na leitura de um romance, na apreciação de uma tela ou escultura, essa experiência deixa marcas emocionais, intelectuais e até mesmo físicas. A leitura pode provocar os sentidos do leitor que pode sentir raiva, alegria, empatia, tristeza, entre outras emoções. Uma obra que aborda temas sociais, por exemplo, pode deixar marcas profundas no leitor, levá-lo a repensar o meio social no qual vive e como atua em relação aos demais sujeitos.

A leitura auxilia na expansão dos conhecimentos e no pensamento crítico do leitor que, ao entrar em contato com diferentes percepções de mundo, passará a ter uma visão mais ampla e habilidades de análise mais aprimoradas. O leitor cultivado, educado esteticamente tem “vida ensinada” (Rosa, 2021, p. 170), tal qual Rosalina que “[...] com tanto senhorío de nobreza conservada, a velhinha por nunca se desabusava, e não esbarrava em ninguém o poder-de-si” (Rosa, 2021, p. 170). Neste sentido, a leitura pode exigir esforços também físicos que podem resultar em cansaço, especialmente quando a obra é potente e prende a atenção do leitor. Porém, estas marcas são parte do *fazer uma experiência* estética e contribuem para a construção da identidade de cada indivíduo que busca se educar esteticamente.

Segundo Petit (2009, p. 211), “[...] só a leitura pode nos proporcionar essas metáforas que nos surpreendem no momento em que menos esperamos” e que,

muitas vezes, são inéditas em nossas vidas. Assim, a metáfora do ipê, citada no início deste capítulo, pode potencializar o imaginário do leitor para o sentido visual e o fazer refletir sobre os processos que precisa vivenciar para se tornar cultivado.

A leitura do conto *A estória de Lélío e Lina* oportuniza ao leitor uma possibilidade de fazer uma experiência estética e contribui para que este processo de transformação aconteça e para que o leitor se torne cada vez mais cultivado. Ao ler a obra e refletir sobre a travessia do personagem Lélío, o leitor consegue identificar alterações no modo de ver e pensar deste personagem. O mundo do vaqueiro girava em torno de fugir para esquecer a paixão por Sinhá-Linda e, no decorrer do enredo, se envereda para outra perspectiva. A forma como o personagem conduz suas relações com as mulheres demonstra a mudança no pensamento do vaqueiro Lélío ao Meu-mocinho, assim chamado por Rosalina.

A transição de comportamento de Lélío comprova que a influência das reflexões propostas por dona Rosalina teve efeito sobre o vaqueiro, “Dona Rosalina era mais forte do que a tristeza” (Rosa, 2021, p. 184). Consequentemente, fazem com que o leitor, envolvido com a obra e suas dobras, também faça reflexões e acompanhe o processo que Lélío vive. Uma experiência subjetiva e única para cada leitor, na qual o sujeito se sente transportado para o sertão totalmente imerso na narrativa, nas ações e sensações dos personagens e nas mensagens transmitidas pelo autor. A leitura transcende o espaço meramente informativo e de entretenimento, torna-se uma experiência estética e amplia o horizonte de compreensão do leitor.

A experiência estética literária é uma travessia operada pelo leitor na leitura do literário quando ele se afeta pelo texto, tem reações diante dele quando tenta ressignificá-lo. Neitzel, Pareja e Santos (2022, p. 165) tratam dessa experiência como um jogo em que o movimento “[...] que ensina o(a) leitor(a) a jogar com o texto, que evoca o(a) leitor(a) a fazer perguntas ao texto, a dialogar com ele, entrar em suas fugas, tergiversá-lo, estabelecer uma relação de fruição com ele.”

Assim, ao jogar com o texto, obra e leitor se fundem e se reconhecem como parte da experiência. Isso ocorre sem a necessidade de decifrar o texto, com um movimento que paira entre o fruitivo e o cognitivo. Esse movimento ocorre quando o leitor sente o afetamento proporcionado pela leitura ao interagir com a obra e

aciona memórias ou conhecimentos prévios que contribuem para o fazer uma experiência.

O envolvimento do leitor com as marcas deixadas no texto, associadas aos conhecimentos prévios, à sensibilidade e a todo o contexto de produção da obra, será, em grande parte, responsável pelo deslocamento do leitor durante o fazer uma experiência. Por isso, é fundamental proporcionar espaços em que o fazer uma experiência seja possível, seja por meio do teatro, da música e, mais especificamente, discutido aqui, pela leitura do literário. O contato direto com a obra completa é, inegavelmente, o primeiro passo antes de qualquer análise, resenha ou mediação a ser produzida. Outrossim, ler a mesma obra em diversos momentos da vida proporciona experiências estéticas distintas, transformações e deslocamentos que importam para o amadurecimento do leitor.

Uriarte, Neitzel e Krames nos sinalizam que “[...] as artes possuem uma potência estética que, quando explorada, pode nos levar a fazer uma experiência” (2020, p.15). A partir dos aportes teóricos citados, podemos refletir sobre o movimento que a experiência literária exige do leitor, um movimento de reaprender, reviver e reverberar por meio dos sentidos durante a experiência estética de leitura.

Weiss, Neitzel e Moraes (2021) destacam, na introdução do artigo *A educação estética pela leitura do literário*, publicado na obra *Arte e estética na educação: olhares sensíveis sobre corpo, formação docente e educação estética*, que:

Quando lemos um texto literário que nos afeta, que nos transpassa, nos toca, se encarna em nós, é porque estabelecemos com a obra uma relação de fruição, de apreciação e de contemplação, a qual está acompanhada de reflexão, da formação de conceitos (Weiss, Neitzel; Moraes, 2021, p. 2).

É nesta apreciação da Literatura como arte que o leitor aflora seus sentidos e, deslocado pela potência da obra, faz uma experiência estética. Nesse sentido, a Literatura é um solo fértil para experienciar situações, mesmo que imaginárias, que estimulem os sentidos do leitor. A leitura entra na dimensão da fruição e impacta significativamente em aspectos cognitivos do sujeito, pois vem acompanhada de reflexão e permite aos indivíduos maior autonomia e criticidade em suas relações, pois o sujeito cria sua própria visão de mundo, uma visão da sua realidade, a partir das experiências estéticas que faz.

Ao ler a obra de Guimarães Rosa, alguns fragmentos brotam deste solo com maior intensidade:

O Fradim mesmo vinha pegar os arreiros, apalpava o loro poído, dava outras opiniões, e conselhos, a gente tinha de ver o jeito que ele era prestativo, assim um desejo de ajudar. Se virava para Lélío, com cara alegre, punha-lhe a mão no braço: - “Um dia destes, carece de você ir lá em casa, tomar um cafezinho bem coado!” O Fradim sabia falar depressa, falava certo e bonito, sabia muita coisa. Seria por isso que a mulher gostava tanto dele? (Rosa, 2021, p. 148).

A leitura me proporcionou uma imersão na obra e percebi a admiração que Lélío demonstrou ao *saborear* as palavras do amigo Fradim. A linguagem e a o poder de articulação provocaram no vaqueiro uma sensação de que por meio do vocabulário e da sapiência o amigo impressiona a mulher. Mais que isso, Lélío sabe que o Fradim consegue expor suas opiniões com tranquilidade e tem empatia ao se relacionar com os demais. Todas estas qualidades são motivações para que Lélío faça uma transição da sua condição de vaqueiro à Meu-Mocinho, pois sob a influência do amigo Fradim e, posteriormente, dona Rosalina, o jovem sente a necessidade de evoluir. Ao ler a obra *A estória de Lélío e Lina* também fui afetada e tive a necessidade de mobilizar meus sentidos, assim como o jovem vaqueiro, senti as emoções e experiências pelas quais Lélío estava atravessando. Fui atravessada pelas palavras do jovem vaqueiro “[...] falava certo e bonito, sabia de muita coisa” e deslocada pela necessidade de aprimorar minhas habilidades e competências linguísticas e fazer também uma travessia.

Weiss, Neitzel e Moraes (2021) entendem que a leitura fruitiva se efetiva a partir das interações de deslocamentos com o livro de Literatura e, por meio delas, mobiliza-se razão e sensibilidade, o impulso lúdico. Costumamos imaginar cenas, acompanhar percursos, sentir calafrios, conforme a leitura vai sendo realizada e conforme somos atraídos para o interior do texto. As autoras denominam estas ações como “[...] entrada nos seus interstícios, em seus poros, ambicionando descobrir mais, em um movimento do sensível e do inteligível” (Weiss; Neitzel; Moraes, 2021, p. 3).

Nhoque (2019, p. 100, grifo da autora) discute que existe a “mediação de transporte” que acontece quando uma leitura “[...] *en-caminha* seus leitores para outras leituras”. Assim, as leituras tendem a ser como grandes “travessias”, mesmo sem que o leitor saia fisicamente de onde está, são passeios imaginários que o

transportam para outros espaços, nos quais ele tem contato com outras pessoas, culturas, épocas e possibilita a construção subjetiva dos seus pensamentos. A fim de se educar esteticamente, é essencial que essa construção considere a racionalidade e a sensibilidade.

Os percursos propositores de leitura não podem ser baseados em decifrar a obra literária, mas em senti-la, deslizar entre os sentidos que o texto camufla e se nutrir com toda a potência estética existente nela. Educar esteticamente depende, em especial, da criação de novos espaços de liberdade, de imaginação e da invenção de universos.

A leitura nos proporciona adentrar nestes universos, como o excerto abaixo que me deslocou para o espaço do sertão e me conectou a situações reais do meu cotidiano nas quais sinto a necessidade de estar “a sós” com meus pensamentos:

De tardinha, fim dum dia de duro trabalho, campeando, recampeando foi que o vaqueiro Lélío do Higino saiu, sozinho, andando reto, só por querer não ter companhia. Carecia de pensar. Longe, enorme, por cima da Serra do Rojo, estavam rompendo os seguintes relâmpagos, aquela chuva de raios, tochas de enterro. Um podia tremer de ver, achando que a serra e o mundo se queimavam. Lélío conhecia aquilo. Ah, o mundo não se acabava não; em horas, mesmo, pelo direito, parecia que o mundo nem estava ainda começado (Rosa, 2021, p. 175).

A potência estética do texto é estimada pela repercussão que causa no leitor. Eu consigo me identificar com o vaqueiro e refletir sobre o quanto o isolamento é necessário em determinadas situações. As imagens da paisagem descrita remetem às sensações que tenho quando preciso pensar e/ou decidir sobre algumas situações. Os relâmpagos e a chuva de raios, metaforicamente, simbolizam a confusão mental e a dificuldade de encontrar a solução para os problemas. Porém, a mesma reflexão que Lélío faz de que depois da tempestade, em questão de horas, o mundo não se acaba e parece ainda nem ter começado, também remonta a minha impressão ao passar por uma fase conturbada que exige maior energia e concentração a fim de resolver preocupações. A obra joga comigo e eu jogo com ela o tempo todo. Por vezes, identifico-me com o vaqueiro, por vezes com Sinhá Linda; enfim, a obra me toma para dentro dela.

Petit (2019, p. 169) afirma que “[...] escrever ou ler começa no corpo”, assim, no caso do texto literário, o leitor mobiliza os sentidos e, durante a leitura, afetado

pelo jogo com a obra, consegue fazer uma experiência. A leitura do texto literário pode ampliar as experiências do leitor, promover o crescimento intelectual, expandir a criatividade e tudo isso repercute em sua prática social. De acordo com Schiller (2002), ao atingir o estado da moral pela educação estética, o sujeito se torna mais atuante na sociedade. Não afirmo aqui que todo leitor que tiver contato com uma obra potente terá uma prática social justa, e sim, que o leitor pode passar por um processo de superação quando, em contato com a potência das artes, em especial, com o texto literário, ressignifica sua ação, pois alcança um estado de maior autonomia intelectual ao se educar esteticamente.

Segundo Antônio Cândido (2000), houve um tempo em que considerar o ambiente social era vital para compreender a obra, pois ela sempre traduzia um aspecto da realidade e isso era muito valorizado. Porém, mais tarde, os aspectos estéticos e estruturais ganharam espaço e, atualmente, percebemos a importância de levar em conta outras situações e que nenhuma delas pode ser constituída isoladamente. Cândido (2006) menciona que:

De fato, antes procurava-se mostrar que o valor e o significado de uma obra dependiam de ela exprimir ou não certo aspecto da realidade, e que este aspecto constituía o que ela tinha de essencial. Depois, chegou-se à posição oposta, procurando-se mostrar que a matéria de uma obra é secundária, e que sua importância deriva das operações formais postas em jogo, conferindo-lhe uma peculiaridade que a torna independente de quaisquer condicionamentos, sobretudo social, considerado inoperante como elemento de compreensão. Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista explicava fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários no processo interpretativo (Cândido, 2006, p. 13-14).

Cândido (2006) discute sobre o valor e o significado atribuído a uma obra e nos faz reavaliar como considerá-la. A obra não é apenas um certo aspecto da realidade, tampouco deve servir para tratar apenas de aspectos formais da língua. A citação acima nos faz refletir sobre a importância de considerar o texto e o contexto como elementos que se fundem e que devem ser assim considerados na interpretação do texto.

Cada leitor fará um processo interpretativo distinto, produzido a partir das experiências pessoais e das associações que dependem fundamentalmente do

conhecimento prévio de cada um, das suas crenças e valores. Cada nova experiência promove um crescimento da bagagem cultural e intelectual de cada sujeito e, com isso, a autonomia também é fortalecida.

Dito de outro modo, na leitura do literário o fazer uma experiência com a obra é único porque depende das relações que estabelecemos na leitura. Por exemplo, ao ler: [...] a Jini que era fruta na beira da estrada, pendurada em uma pontinha de galho” (Rosa, 2021, p. 181). Neste excerto, a descrição da personagem Jini ativa os sentidos do leitor a imaginar uma mulher tal qual uma fruta pronta para ser colhida, de fácil acesso, disponível a qualquer um, à beira da estrada. Semelhante a um menino que encontra uma fruta madura à beira da estrada e não resiste à tentação, Lélío, instintivamente, também se rende ao amor carnal, físico, à sensualidade da bela mulata de olhos verdes.

O vaqueiro é como um menino que não resiste à disponibilidade da fruta madura à beira da estrada. A imagem que o corpo, o cheiro e a sensualidade da mulata criam no ambiente lançam um clima de sedução e fazem com que Lélío se entregue ao desejo proibido, mesmo sabendo que a mulher é casada com Tomé, um dos vaqueiros do Pinhém.

Nesse fragmento da obra, o leitor pode imaginar o ambiente em que Jini está e toda a cena descrita pelo autor. O sujeito ativa os seus conhecimentos acerca do que significa encontrar uma fruta à beira da estrada e de toda a vitalidade que afeta o ser quando se depara com o desejo de colher a fruta e prová-la, mais que isso, do quão difícil é controlar esse instinto.

A descrição dos encontros também corrobora para que o imaginário do leitor seja afetado. Vejamos um fragmento que possibilita tal afetamento:

Desde que voltando, um dia, sozinho, no pasto Olhos d'Água, ele se encontrara, de frente, com Jini, ela vinha da casa do Lidebrando. Deram com os olhos nos olhos – e ele não podia ter engano: a Jini olhou amor. E ele seguiu, se economizando, vagaroso no cavalo. Espiou pra trás: ela também virava para espiar – olhos deles já tramavam. Ainda se voltou, duas vezes. Ela também. E ela bateu com a mão (Rosa, 2021, p.181).

As expressões “Deu com os olhos nos olhos” e “Espiou pra trás” revelam a cumplicidade de ambos. O olhar que evidencia o que o outro também deseja, os olhos que já “tramavam”.

Assim, como no teatro é a exploração dos cenários, das sombras, das luzes que funcionam como proposições para os grandes espetáculos; na Literatura, é por meio da linguagem que a obra se faz, as escolhas e as combinações de linguagem que estabelecem os sentidos e as relações entre eles. Ao selecionar a metáfora da fruta à beira da estrada, o autor nos proporciona esta atividade cognitiva, mas também sensitiva. Não é apenas pelo sentido denotativo da palavra, mas essencialmente pelo uso da palavra metafórica, que *brinca*, que joga com os sentidos e com o leitor. Ele precisa estar olhando para o texto com brilho nos olhos, “[...] reproduzindo folha de faca nova” (Rosa, 2021, p. 133). Um reluzir que tem força suprema no texto literário e que possibilita a exploração de vários pensamentos e de diferentes formas, que transforma a leitura em experiência estética e artística.

A ideia de quais, quando, onde e como as palavras contam o que queremos contar, nos provoca a pensar na pluralidade, no múltiplo, nos revozeamentos da obra. Barthes (1988) trata deste texto que é plural e afirma que:

Isso não significa apenas que tem vários sentidos, mas que realiza o próprio plural do sentido: um sentido irreduzível (e não apenas aceitável) O texto não é coexistência de sentidos, mas passagem, travessia; não pode, pois depender de uma interpretação, ainda que liberal, mas de uma explosão, de uma disseminação (Barthes, 1988, p.75).

Um sentido que muito nos exige. Um sentido irreduzível é polissêmico, vai além da própria linguagem, o grau zero, que não se consegue reduzir à decodificação. Este grau zero da língua seria quando o escritor constrói metáforas e nelas esconde os sentidos. Um sentido que carece do leitor muita reflexão, pois a leitura cria incômodos, nos desloca, caso contrário, não quebra nossos hábitos e não nos faz ver os sentidos escondidos nas metáforas. É preciso ouvir o texto, estar aberto à multiplicidade de significados existentes, criando a nossa visão do lido, nos proporcionar o atravessamento pela obra e a atravessar também.

De acordo com Ramos e Marangoni (2012, p. 113), “[...] o texto literário nos recoloca como sujeitos, ressignificando nossas experiências e implicando a flexibilização dos nossos limites, através do diálogo com a alteridade representada pelo texto.” As autoras destacam a importância de ressignificar a experiência, de ver de novo com os mesmos olhos flexibilizados pelo sensível, de ler outra vez e experienciar a alteridade (em mim/nós), com os personagens, com outros

contextos. Nem sempre será uma leitura confortável, a leitura literária pode gerar o que as autoras chamam de “desacomodação e temor” devido às suas características mobilizadoras.

De certo modo, no conto *A estória de Lélío e Lina*, ouvir dona Rosalina trazia essa “desacomodação” ao vaqueiro Lélío, pois ele era mobilizado a estender seus pensamentos além do que já conhecia, era necessário ressignificar o que já sabia, pensar também sob a perspectiva do olhar da mulher e isso o inquietava, mas causava admiração:

Mas Lélío via e pensava muitas coisas. O que gostava era se dona Rosalina pudesse estar ali também: então ela percebia e entendia o acontecimento quieto de tudo, e depois olhava para ele – nem precisava de conversar. Ela, que sabia ver outras coisas por mais que os buritis e os gaviões, e o caldo dos pastos, verdolengos, que eram o Pinhém (Rosa, 2021, p. 203).

Ouvir o silêncio, o “acontecimento quieto de tudo”, também faz parte da experiência. Por vezes, julgamos o sujeito que lê e não expõe suas impressões ou que não participa de debates de modo ativo, mas há de se considerar que a “desacomodação” pode ser distinta em cada um, já que a experiência é algo único e individual. Rosalina nos ensina que “Cada um que se vai, foge com um pouco da gente, meu Mocinho. Tudo é para depois...” (Rosa, 2021, p. 215). Assim, o *fazer uma experiência* com a obra se dá muitas vezes no “acontecimento quieto de tudo”, e não na tagarelice.

A obra literária que é impactante e significativa para o leitor produz uma profundidade autêntica de sensações, pois aborda assuntos que são relevantes e atemporais. Exploram temas universais e complexos que causam estranhamento e provocam questionamentos ao leitor a determinado ponto que o fazem questionar suas próprias crenças e valores. Ao jogar com a obra, o leitor percebe estes elementos e, conscientemente, passa a reavaliar suas relações. Em resumo, podemos dizer que uma obra potente é aquela que consegue tocar profundamente, tornar-se memorável e impactante aos olhos do leitor, atravessá-lo e produzir o letramento literário. É como um ipê que floresce, desabrocha novos horizontes e produz um tapete exuberante, onde podemos trilhar o percurso da educação estética.

4.1 Um caminho guiado pelo letramento literário

Sozinho Lélío se piscava os olhos. O que as palavras de dona Rosalina abriam era só uma claridade em seu espírito - uma claridade forte, mas no vazio: coisa nenhuma para se avistar. No dado momento, ele se aliviara. Mas zonzava, entanto, desconhecendo se parte desse alívio não manava da voz, do justo olhar, do feitiço de pessoa de dona Rosalina - que semelhava pertencer a outra raça de gente, nela a praxe da poeira não pegava. (Rosa, 2021, p. 197).

O excerto em destaque nos apresenta o jovem Lélío em um momento de inquietação com seus pensamentos ou a ausência deles. O incômodo de Lélío, decorrente de seus julgamentos existenciais por ser menos corajoso do que seus pares, levam o leitor a compreender a importância das relações que o vaqueiro estabelece com dona Rosalina. A mulher é capaz de lhe devolver a paz de espírito em uma breve conversa.

As discussões que tenho lido evocam uma preocupação, um desconforto, pertinente e comum entre diversos pesquisadores e ela também é um dos focos de debate neste estudo: a importância do letramento literário na formação do leitor. As palavras de Rosalina são uma “claridade forte” para o espírito do jovem vaqueiro, assim também deveria ser a Literatura no contexto escolar, uma claridade que tirasse os alunos da escuridão e os oportunizasse o *fazer uma experiência* artística e estética com o texto literário. Ao ler obras literárias na escola, as crianças aprimoram suas habilidades cognitivas, desenvolvem a criatividade e são estimuladas a abrirem novos caminhos para uma comunicação mais expressiva.

O desenvolvimento dessas habilidades está intimamente ligado a um processo humanizador chamado letramento literário. Uma capacidade de ler, interpretar e produzir textos que se torna um pilar fundamental para a formação integral de um sujeito. É na escola que o indivíduo tem este contato sistematizado com a Literatura e, neste espaço, deveria acontecer o incentivo ao aprimoramento das habilidades linguísticas, do pensamento crítico e, especialmente, da mobilização da sensibilidade.

A respeito deste tema, Rildo Cosson (2006), na introdução da obra *Letramento Literário: teoria e prática*, dispõe sobre um texto intitulado *A fábula do imperador chinês*. Em seguida, o autor estabelece uma comparação entre a fábula e a escola. O autor destaca que alguns professores exercem certo autoritarismo

como se a escola fosse uma corte imperial e na qual os professores exercem o poder absoluto. Enquanto alguns acreditam que a Literatura é um saber desnecessário o que:

[...] leva a literatura a ser tratada como apêndice da Língua Portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da literatura à história literária no ensino médio. É a mesma arrogância que reserva à disciplina Literatura no ensino médio uma única aula por semana, considera a biblioteca um depósito de livros e assim por diante. Outros têm consciência de que desconhecem a disciplina, porém consideram o esforço para conhecer desproporcional aos seus benefícios. São os indiferentes, para quem ler é uma atividade de prazer, mas o único valor que conseguem atribuir à literatura é o reforço das habilidades linguísticas. É por isso que não se importam se o ensino de literatura constitui-se em uma sequência enfadonha de autores, características de estilos de época e figuras de linguagem, cujos nomes tão somente devem ser decorados independentemente de qualquer contexto. Por fim, há aqueles que desejam muito estudar literatura ou qualquer outra coisa (Cosson, 2006, p. 6).

Para Cosson (2006), o letramento literário consiste em escolarizar a Literatura sem reduzi-la a uma sistematização de períodos literários, uma atividade que não exige esforço progressivo para o desenvolvimento do sujeito. Uma atuação distante de todas as práticas mencionadas no fragmento, práticas que distorcem e usurpam a função estética e artística da Literatura.

Para compreender como deve ser escolarizada adequadamente a Literatura, busquei amparo especialmente nos estudos de Rildo Cosson (2006) e Magda Soares (2000). Segundo Soares (2000): “Letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive” (Soares, 2000 p. 32).

No conto *A estória de Lélío e Lina*, Rosalina exerce práticas sociais que evidenciam seu letramento. A mulher é uma referência para a comunidade, pois “Ela tinha vida ensinada” (Rosa, 2021, p. 170). A sapiência de Rosalina não se limitava aos conselhos que ela dava ao jovem vaqueiro Lélío, todos a viam como uma pessoa diferenciada, sensível e pluricultural: “Ela entendia de tudo, de roupa de homem” (Rosa, 2021, p. 171) e demonstrava que suas vivências refletiam no modo como se relacionava com os demais: “Sempre estava certa, quem sabe, era dona Rosalina” (Rosa, 2021, p. 176).

De acordo com Soares (2000), este movimento se refere às habilidades de leitura e escrita em várias situações e o letramento pode ter início antes mesmo da alfabetização, daí surge uma nova dimensão que envolve o movimento de leitura e escrita, a de alfabetizar e produzir letramento simultaneamente. No conto, não aparecem traços significativos da formação acadêmica de Rosalina e Lélío e, mesmo assim, Rosalina domina a linguagem e opera mudanças em suas vivências, mencionada em vários momentos como uma mulher sábia e admirável. Lélío vive um processo de transição e, ao lado de Rosalina, passa a ter mais condições de controlar seus instintos e escutar o mundo com maior sensibilidade. Na relação com a mulher se estabelece um vínculo de admiração intelectual que o faz mudar suas concepções.

Por isso, considero que a Literatura, ao ser tratada como uma disciplina isolada, sem contextualização e interpretação, foge da sua função estética e artística. A fábula citada acima por Cosson (2006) sugere que a escolarização da Literatura pode ser uma descoberta e não uma imposição, tal qual a transição de Lélío que se torna um sujeito mais cultivado ao conviver com Rosalina. Como qualquer descoberta, permeada de fases, de movimentos, ampliação de repertório, e especialmente estratégias que envolvam o gosto pela leitura.

Ao citar a biblioteca como um “depósito de livros” (Cosson, 2006, p. 18), o autor nos provoca a repensar os espaços da escola. O nosso GP propõe atividades que dialogam com a provocação que Cosson (2006) nos faz. Um exemplo dessas ações é desenvolvido no projeto *Bebeteca: um direito da criança pequena*, no Centro de Educação Infantil (CEI) João Victorino, em Itajaí (SC). Neste local, as crianças têm uma sala que foi planejada e organizada, em parceria com o GP, para a mediação cultural de obras literárias. O espaço conta com redes, puffs, tapetes, estantes de livros, cestos organizadores, mobiliário acessível para a organização dos livros. Possui também com um pergolado lateral com uma extensão e, neste pergolado, foram alocadas redes e almofadas para tornar o ambiente convidativo e confortável.

Abaixo, na Figura 6, algumas imagens ilustram o espaço na Bebeteca:

Figura 6 – Bebeteca do CEI João Victorino





Fonte: Imagens concedidas pelo GP Cultura, Escola e Educação Criadora.

A Bebeteca do CEI João Victorino já é um ponto de encontro literário, um lugar de descobertas, encantamentos e afetamentos. Sempre que possível, o GP organiza uma mediação no espaço, muitas vezes, associada às apresentações culturais, como dança, contação de histórias, dramatizações, canto, entre outras, conforme apresentado a seguir, na figura 7. Com estas ações, o GP fomenta a nutrição estética dos profissionais da educação e dos alunos, dissemina a Literatura enquanto produto cultural que representa valores, tradições e conhecimentos de uma sociedade. Além disso, promove um diálogo entre várias culturas e fortalece a identidade cultural dos envolvidos nas ações, contribuindo também para o letramento literário:

Figura 7: Mediação na Bebeteca do CEI João Victorino.



Fonte: Imagens concedidas pelo GP Cultura, Escola e Educação Criadora.

Muitas vezes, a fragilidade de referências culturais como estas faz com que a Literatura seja um tanto enigmática e distante da realidade dos leitores. Faz parte do papel do professor desvelar e aproximar a Literatura do contexto escolar para que os alunos/leitores possam adentrar nas dobras da arte literária com maior autonomia.

Mortatti (2004, p.107) afirma que “[...] somente o fato de ser alfabetizada não garante que a pessoa seja letrada; e somente o fato de viverem em uma sociedade letrada não garante a todas as pessoas formas iguais de participação na cultura escrita”. Sobre esta afirmação, podemos dizer que não se trata somente da aquisição das habilidades de leitura e escrita, mais que isso, é o processo de apropriação destas habilidades que fazem com que o leitor estabeleça relações entre o que lê/escreve e as vivências sociais das quais participa, do reflexo disso na sua maneira de ver a sociedade e os seus pares.

Dentre as passagens do conto *A estória de Lélío e Lina* que me deslocaram, destaco um momento em que Rosalina conta a Lélío sobre seus relacionamentos passados e a narrativa evidencia a força, a sensibilidade, a empatia da mulher. A

maneira de ver os seus pares, mesmo não tendo mais um relacionamento com nenhum deles, reitera o quanto a apropriação das habilidades de Rosalina são marcantes:

“Gostei de muitos homens...Nunca eu queria que nenhum deles sofresse...Ah, como eu sabia...” Por um curto, se pensava que ela ia entristecer. Mas, não, dona Rosalina era mais forte do que a tristeza. De lance, o olhou – ria um pecado de riso quente no esmalte de seus velhos olhos de menina – como um lume d’água entre a folhagem, retomado e com o reenvio da claridade – “Mas eu nasci mesmo foi pra gostar de você, meu Mocinho...” – Brincava a sério” (Rosa, 2021, p. 184).

Rosalina se refere aos homens com quem se relacionou com doçura e deixa claro que quer que sejam felizes, isso denota o bom senso em revisitar o passado e reconhecê-lo como parte importante da sua história. Um “lume d’água” é uma camada superior de água que pode ser vista com o “reenvio da claridade”. Esta imagem metaforiza a capacidade que Rosalina tem de compreender que seus antigos amores tiveram e fizeram suas escolhas, que os caminhos que seguiram não lhe pertencem mais e não há mal nenhum nisso. Os “velhos olhos de menina” reforçam que a experiência e a sagacidade podem andar juntas e desabrocharem em diversas fases da vida quando o sujeito é cultivado.

Após refletir sobre o impacto do letramento de Rosalina, retomaremos os estudos sobre a obra de Rildo Cosson (2006). O autor nos leva a refletir o letramento literário sob três perspectivas principais: qual é o lugar da Literatura na escola e na sociedade? Quais métodos são adequados para trabalhar a Literatura em sala de aula sem descaracterizá-la? Como trabalhar a Literatura em uma sociedade que resiste às mudanças?

Essas questões trazidas por Cosson evidenciam que não é uma tarefa fácil lidar com a Literatura no espaço escolar, pois estes são os maiores desafios que os professores enfrentam no cotidiano escolar. Por isto, a presente pesquisa busca subsidiar o trabalho da educação, especialmente da educação estética na escola por meio da Literatura. Para tanto, devemos considerar que o letramento literário acontece em diversos contextos, desde quando o aluno está sendo alfabetizado e adquire a capacidade de criar relações entre o que lê e o mundo a sua volta, até na vida adulta, quando esta capacidade já deveria estar aprimorada para que ele possa conviver em harmonia com a sociedade.

Pelas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre a temática, sabemos que apenas o processo de alfabetização não garante um lugar para a Literatura na escola e na sociedade. Assim, partimos do pressuposto de que para se tornar letrado é preciso saber interpretar o que lê e atuar com esses conhecimentos socialmente sendo autêntico. Essa autenticidade é fruto da autonomia conquistada quando nos tornamos letrados e a Literatura contribui significativamente para que este resultado seja alcançado.

O lugar que a Literatura ocupa na escola influencia diretamente na formação do leitor independente, autônomo e produtivo. Sobre esta independência que a Literatura evoca e que nos faz autênticos, Cosson (2006, p.17) nos explica que:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

Logo, a minha identidade também é constituída a partir do que leio, do que renuncio a partir das leituras, dos deslocamentos que o *fazer uma experiência* causa e do modo como assimilo estes novos conhecimentos. Neste sentido, a escolarização da Literatura não pode ser apenas sobre uma leitura interpretativa do texto para aferir o nível de leitura do aluno ou para fins de classificação de períodos literários, por exemplo, mas sim um processo que leve ao desenvolvimento de um olhar mais profundo, que possibilite aos estudantes escutarem o texto, ver as dobras da arte e interagir com diferentes camadas de sentidos que se desvelam durante o jogo com a obra.

O que se questiona na reflexão acima não é necessariamente a escolarização da Literatura, não há problema nenhum em explanar sobre os períodos literários que envolveram a produção literária no Brasil. O que pode ser questionado é a forma como este ensino vem sendo realizado, uma escolarização adequada ou inadequada, como afirma Soares (2021). Não podemos deturpar ou distorcer a função artística e estética que a Literatura tem, fonte de saberes sobre o homem e o mundo onde vive. Cosson (2006) nos alerta que:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2006, p. 27).

Se o lugar da Literatura é, especialmente, no ambiente escolar, este deve ser amparado e estar habilitado para a função esperada. O prazer frutivo em ler um livro também depende das condições que o ambiente fornece ao leitor para que este desenvolva o gosto pela leitura. A escola deve proporcionar um ambiente rico em estímulos para a leitura, com acesso a diversos livros que correspondam ao interesse dos alunos, para que assim consigam construir diferentes sentidos e relacioná-los com o mundo em que vivem.

O segundo questionamento presente na obra de Cosson (2006) é sobre quais métodos são adequados para trabalhar a Literatura em sala de aula sem descaracterizá-la? O autor apresenta uma proposta fundamentada em três etapas para compreender a leitura, segundo ele, orientação fundamental neste processo. A primeira é a *antecipação* que envolve todas as ações que antecedem a leitura do texto em si. Seria inclusive a postura que adotamos para ler uma obra, pois “[...] não lemos da mesma maneira um poema e uma receita de bolo” (Cosson, 2006, p. 43). Consideramos diversas características dos textos “[...] os elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros” (Cosson, 2006, p. 43).

É papel do professor incentivar os alunos a lerem e organizar atividades que oportunizem aos alunos compartilharem suas impressões sobre as leituras, debater ideias e construir conhecimentos coletivamente. Para tanto, o professor pode mediar leituras em voz alta, atividades de expressão facial e corporal, dramatizações, debates e oficinas de escrita e outras ações que promovam momentos de interação entre os alunos e a obra selecionada.

A etapa seguinte, Cosson (2006) intitula como *decifração*. Nesta fase, o leitor acessa o texto propriamente dito e usufrui das suas habilidades de leitura para compreender o que está escrito. Por vezes, quando uma palavra está grafada de modo errado, o contexto lhe permite compreendê-la. Decifrar é como desvendar

um enigma, é uma jornada de descobertas na qual o leitor explora e evidencia as camadas de significado do texto literário e pode elaborar sua própria interpretação sobre o que lê.

Por fim, a última etapa é chamada *interpretação* e se refere “[...] às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto. O centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo” (Cosson, 2006, p. 44). Para chegar a esta etapa, o leitor precisa mergulhar na história, conhecer os personagens, o enredo e se transportar ao espaço imaginário da obra. Ele precisa se encharcar com a arte e se sensibilizar com as nuances e detalhes presentes no texto. É preciso questionar as relações entre a obra e o mundo real e sobre como a obra lhe afeta. Este é um movimento de fruição do texto, de autonomia do leitor frente a obra, que busca estabelecer relações intertextuais diversas.

As três etapas colaboram entre si para que o leitor jogue com a obra e acesse as inferências necessárias para tanto. As estratégias para o ensino da Literatura forjadas por Cosson (2006) dialogam com o método da Sociopoética Literária ao ponto que consideram a interação do leitor com a obra como algo frutivo e a sistematização como consequência do processo de leitura, resultante da conciliação entre os saberes compartilhados.

Cosson (2006) propõe uma sequência básica para a escolarização da Literatura, dividida em quatro momentos distintos e que promovem o letramento literário, a saber: *motivação, introdução, leitura e interpretação*.

Em um primeiro momento, Cosson (2006) apresenta o que chama de *motivação*, na qual o professor mobiliza o interesse dos alunos para analisar a obra. Nesta fase, os questionamentos acerca do assunto e a investigação sobre os conhecimentos prévios são importantes para introduzir o tema. O autor ressalta que “[n]esse caso é preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor” (Cosson, 2006, p. 61). Neste sentido, o professor deve estar atento às interferências que deve fazer quando perceber algo de errado na motivação, caso ela esteja prejudicando o letramento, deve ser redirecionada e/ou passar para a segunda etapa.

A segunda etapa, denominada *introdução*, é caracterizada pela apresentação da obra e do autor. Nesta etapa, o professor traz informações breves

e relevantes sobre a biografia do autor e as razões da escolha da obra. É fundamental que a obra seja apresentada na íntegra e presencialmente. Uma possibilidade é estimular os alunos a irem até a biblioteca e retirarem o livro diretamente da estante. Tornar este hábito algo satisfatório e cotidiano.

O letramento literário se dá também pelo contato visual e pelo tato. O toque afeta a sensibilidade do leitor que percebe a textura da capa do livro e de outros elementos que compõem a obra e que Cosson (2006, p. 66) chama de “paratextuais”. A visualidade das ilustrações e da forma como o texto é disposto contribuem para que o leitor se atenha mais ao conteúdo da obra.

Cláudia Suéli Weiss (2016), uma das pesquisadoras do nosso GP, apresenta vários exemplos em sua dissertação, intitulada *A leitura do literário e a sala de aula: mediações em/de leitura*, de como essas duas etapas podem mobilizar os sentidos dos leitores e abrirem seus canais de percepção. A autora destaca que “[...]com base nos dados dos sujeitos, enfatizamos o importante papel que a escola possui para com a formação estética dos leitores, pois precisa garantir o acesso à leitura em algum momento (ou vários) da rotina dos alunos” (Weiss, 2016, p. 42).

Weiss (2015) desenvolve sua pesquisa em uma comunidade vulnerável, mas isso não impede o sucesso na formação dos leitores. Alguns relatos dos alunos, referentes às leituras realizadas na escola e demais atividades que oportunizaram o letramento literário, evidenciaram o processo de mediação e leitura frutiva que aconteceu na escola.

A pesquisa de Weiss dialoga com as fases discutidas por Cosson, especialmente com a terceira fase, que é a da *leitura*. Um momento em que o professor aguça o gosto pela leitura e busca auxiliar os educandos em suas maiores dificuldades de compreensão, seja com a linguagem presente no texto, seja com informações extras relevantes para a compreensão textual. Cosson (2006) propõe que a leitura de textos mais longos seja feita em casa ou na biblioteca e, em sala, o professor convide os alunos a apresentarem os resultados da leitura em conversas na sala de aula. Também sugere a leitura de textos menores que dialoguem e teçam aproximações com a obra maior.

A *interpretação* é a última etapa e pode ser interior ou exterior. A interior é quando o aluno compreende o que está lendo e a exterior ocorre quando ele atribui

sentido à leitura realizada e consegue estabelecer associações com o mundo real. Cabe destacar que:

O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer no trabalho como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória (Cosson, 2006, p. 73).

No ambiente escolar, compartilhar dessas impressões de leitura com os professores e com os colegas, faz do sujeito parte da coletividade e consciente do seu processo de letramento literário. As estratégias de sistematização de tais impressões de leitura necessitam ser variadas e adequadas às características da turma.

Após discutir algumas estratégias propostas por Cosson (2006) para uma adequada escolarização da Literatura, convém ainda discutir a última questão levantada pelo autor: como trabalhar a Literatura em uma sociedade que resiste às mudanças?

Quanto a esta indagação, as respostas estão cartograficamente presentes em todo o texto. Tanto na apresentação das sequências quanto nos frequentes exemplos, o autor nos mostra que “[...] é preciso confiar na força do texto literário e na capacidade de leitura de nossos alunos. É na experiência da leitura, e não nas informações dos manuais, que reside o saber e o sabor da literatura” (Cosson, 2006, p. 126). Este é um dos fundamentos do método da Sociopoética Literária, de que o leitor faça uma experiência com o texto e a alargue por meio das relações intertextuais que efetua.

O “saber e o sabor da literatura”, *degustados* ao jogar com a obra, dinamizam o ensino de Literatura e nos provocam a refletir sobre a condição ou o estado do sujeito letrado. Como são suas interações sociais, como se relaciona com o que sabe e com os saberes dos outros, como analisa diferentes tipos de leitura e escrita e a importância que atribui aos textos que lê. O jogo com a obra é único, o *fazer*

uma experiência estética e artística é intransferível e individual, à medida que ninguém o fará do mesmo modo.

O letramento literário é uma responsabilidade e tanto e deve ser encarada com seriedade e comprometimento, pois é “[...] o mapa do coração do homem, um mapa de quem você é e de tudo o que você pode ser” (Soares, 2009, p. 41). Assim, o papel da escola no letramento literário é fundamental e, com o apoio da sociedade, é possível promover o desenvolvimento de leitores sensibilizados, críticos e reflexivos.

No próximo capítulo, evidencio como a Sociopoética Literária pode ser um pilar na formação destes leitores e contribuir para o letramento literário ao educar esteticamente. Um processo dinâmico que exige movimento, dedicação para uma evolução constante. Evolução que gesta autoconhecimento, construção de identidade, mas também sensibilidade e faro apurado.

Rosalina desabrocha para a vida como o leitor para o letramento. Suas experiências que são como flores que exalam perfume e tem textura diferenciada, é necessário farejá-las e saber tocá-las. “Rosalina. Você acha bonito, o nome? Já fui mesmo rosa. Não pude ser mais tempo. Ninguém pode...Estou na desflôr. Mas estas mãos já foram muito beijadas. De seda...” (Rosa, 2021, p. 170).

“Pensava nela, assim só como se estivesse rezando.” (Rosa, 2021, p. 134).

5 O TEXTO LITERÁRIO: DESCOBERTAS PELA PROPOSIÇÃO ESTÉTICA E ARTÍSTICA PERCURSOS-SENTIDOS

No conto *A estória de Lélío e Lina*, o vaqueiro Lélío chega ao Pinhém com a esperança de esquecer um passado recente em que ele se apaixonou por Sinhá-Linda – a moça do Paracatú. Ele busca por algo ou alguém que o faça esquecê-la, porém, como esquecer um amor sagrado? A epígrafe que antecede este capítulo, ilustra a delicadeza e a sensibilidade com que Lélío contemplava a moça do Paracatú.

A Literatura nos apresenta a possibilidade de transformar a visão do leitor e de lhe vislumbrar outros caminhos a seguir, novas alternativas, escolhas. Assim como Lélío, o leitor pode mergulhar em um único sentido e se tornar escravo dele ou explorar a obra e adentrar nas suas aberturas, desvencilhar-se das fagulhas de mensagens únicas. A pluralidade de uma obra potente desafia o sujeito a se lançar e desvelar os sentidos, cabe a ele percorrer este percurso, “levantando a cabeça do texto” como citamos anteriormente na obra de Barthes. O autor *esconde* nas metáforas do texto literário grande parte destes sentidos e cabe ao leitor ter uma ação atenta, pois a leitura é exigente e desafiadora.

A Sociopoética Literária é um método que viabiliza essa leitura. Por um viés artístico e estético, o leitor é provocado a afinar os sentidos, “levantar a cabeça” e adentrar na trama do texto. Por meio da escolha e análise dos fragmentos, dando origem às *lexias*, ler torna-se um percurso a ser trilhado gradativamente, saboreado a cada nova experiência. O texto literário é a porta que dá acesso ao imaginário e ao cultivo de um novo estado, no qual o leitor se torna mais sensível e produtivo.

Ramos (2008, p. 28) explica que “[...]para que um texto seja literário precisa conter múltiplas possibilidades de leitura, e a eleição de apenas uma proposta de sentido restringe a compreensão e elimina a natureza polissêmica que caracteriza a arte”. Com base neste conhecimento, reiteramos a importância de encontrar uma possibilidade de semear a polissemia do texto literário entre os alunos, usufruindo de todas as aberturas que caracterizam a Literatura como arte.

Para Antonio Candido (1995, p. 113), “[...] a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Para o autor, as manifestações literárias expressam

e auxiliam na resolução dos conflitos da sociedade e, portanto, “[...] pressupõe o respeito pelos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (Candido, 1995, p. 126).

As discussões apresentadas pelo crítico literário também defendem a ideia de que nenhum sujeito é capaz de ficar nem um dia sem se entregar ao que ele chama de “universo fabulado” (Candido, 1995, p. 126). Assim, o ensino adequado da Literatura viabiliza e estimula o acesso do aluno a este universo quando a função estética e artística dos textos literários é respeitada.

O texto literário possui metáforas, símbolos e uma linguagem criativa que evocam emoções e reflexões no leitor. O uso destes elementos para representar conceitos mais profundos e elaborados provocam um contraste entre o dito e o não dito, além de possibilitarem o diálogo com outras obras. Por estas características tão caras ao ser humano, o texto literário é reconhecido como uma forma de arte que desafia, inspira e reflete a complexidade da humanidade e, portanto, deveria ser um direito inalienável.

Mas qual seria o segredo da Literatura? Para Conson (2006):

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância (Conson, 2006, p. 29).

Ao se falar em conhecimento que ilumina, temos outro ponto a ser discutido: como identificar um texto literário que pode se transformar em conhecimento que ilumina? Como diferenciar um texto com potência estética de um texto que não desloca o leitor?

Neitzel e Oliveira (2021, p.12) nos dizem que “[...] o bom texto literário é aquele que impregnado de conotações, que não dita ao leitor o que é, o sentido, mas que o provoca a ler no texto muitas histórias, outras dobras”. Os autores dialogam com as obras de Barthes e nos levam a refletir sobre os elementos estéticos presentes no texto que o qualificam como “plural” – um texto com outras dobras.

Para tanto, neste estudo, lançamos mão de um método que respeita a função estética e artística da Literatura e que pode ser utilizada em sala de aula.

Adiante, nosso objetivo é analisar uma obra literária pelo viés da Proposição Estética e Artística Percursos-Sentidos, valendo-se dos pressupostos estabelecidos pela Sociopoética Literária. Para atingir este objetivo, buscamos fragmentar o texto em lexias, processo desenvolvido por Barthes (1992), em *S/Z*, no qual o autor afirma que:

A lexia compreenderá: por vezes, poucas palavras; outras vezes, algumas frases; isto por questões de comodidade: bastará que seja o melhor espaço onde possam observar os sentidos; A sua dimensão, determinada empiricamente, aproximadamente dependerá da densidade das conotações, que varia segundo os momentos do texto; pretendemos simplesmente que em cada lexia não haja mais de três ou quatro sentidos a enumerar (Barthes, 1992, p. 18).

As lexias não constituem um significado fixo e definitivo, mas sim múltiplos significados que são produzidos de maneira individual, dependendo de cada leitor. Dessa forma, as lexias barthesianas propõem uma abordagem mais aberta e fluida da leitura, que norteiam um *esmiuçar do texto* e que vai além do que está escrito. É como um tecido de significações que se desdobram segundo a interação entre leitor e obra.

Barthes (1992) considera a lexia como uma unidade de leitura suscinta, um fragmento de um texto, um parágrafo e até mesmo uma frase, constituída por múltiplos significados e possibilidades. Quando analisou o conto *Sarrasine*⁹ (1830), de Honoré de Balzac, Barthes dividiu o texto em 561 lexias, revelando várias camadas de significados presentes nelas, sem deixar se perder o sentido geral do conto. Se lidas isoladamente, permitem a compreensão do sentido, permitindo que uma unidade traga uma análise mais detalhada da obra, *esmiuçada*.

A multivocidade das lexias cria uma rede de significados e desconstroem a estrutura tradicional do texto, pois o leitor pode fazer associações a outros textos, outras obras de arte. Barthes (1992) propôs a utilização de cinco códigos para analisar as lexias, a saber: código hermenêutico, código proairético, código semântico, código simbólico e código cultural. De certo modo, a Sociopoética Literária considera o conteúdo destes códigos para analisar a Proposição Estética

⁹ Sarrasine é uma obra-prima da literatura francesa e parte da série “Comédia Humana”. A história trata do jovem artista François Sarrazine que se apaixona por uma cantora de ópera italiana, Zambinella. Porém, na verdade, descobre que Zambinella é um homem castrado para preservar sua voz soprano e se chama Giovanni.

e Artística Percursos-Sentidos; porém, não há uma ordem ou uma subdivisão na aplicação deste método como aparecem nos códigos das lexias barthesianas:

Entendemos que um texto poético oferece muitas possibilidades de entrada, uma delas é pelo nosso corpo, porque ler é também um ato corporal. Dessa forma, pela voz do mediador, assim como pela voz dos estudantes, o texto ganha vida, texturas, cores e sabores. Uma leitura pulsante que toca aquele que lê e, ao outro, na escuta, causa tremores, emoções. Leitura sentada, em pé, deitada, individual ou em grupo, a voz emprestando a sua materialidade ao corpo do texto, enriquecendo-o. (Neitzel; Oliveira. 2022, p. 11).

Neitzel e Oliveira dialogam com os fundamentos da Sociopoética Literária, pois neste método para *fazer uma experiência* estética e artística, o leitor joga com a obra sem seguir uma sequência ou separação determinada de sensações e/ou reflexões. Diversos sentidos podem ser afetados ao mesmo tempo, provocar inferências sobre várias obras e resultar em *confetos rizomáticos* altamente polissêmicos. As associações do leitor se cruzam e se multiplicam, desenvolvendo habilidades críticas e reflexivas, comprovando que as lexias são ferramentas que desvelam os sentidos implícitos e complexos do texto. Além disso, ampliam o repertório cultural do leitor, facilitam o processo de se educar esteticamente e cultivam hábitos de investigação mais profundos acerca da leitura e da cultura.

Na educação, jogar com a obra e trabalhar as lexias apresentadas pela Sociopoética Literária é uma estratégia capaz de preparar o estudante para analisar e compreender textos de maneira mais autônoma e fruída, aprimorando suas competências linguísticas e, especialmente, desenvolvendo o gosto pela leitura e pela cultura como um todo. O aluno passa a reconhecer o texto literário como obra de arte que é e compreende que sua construção foi concebida em um dado momento e, assim, evoca marcas sociais e tensões vividas na sociedade naquele período.

A seguir, demonstramos o método da Sociopoética Literária, vamos *jogar com a obra A estória de Lélío e Lina* e desdobrá-la em lexias para, no exercício poético da Proposição Estética e Artística Percursos-Sentidos, exemplificar como um texto é aberto, plural, reversível, dinâmico às leituras operadas pelo leitor, como ele pode assim educar esteticamente.

5.1 Percurso – ver:

A Moça, com o pai, o senhor Gabino, a mãe, dona Luiza, um irmão doutor e outros dois rapazes, que eram do Rio de Janeiro. Lélío estava ali para a ver, agarrar de ver, às penas que pudesse, sempre, sempre. Vê-la, e a ouvir, bastava (Rosa, 2021, p. 132 e 133). [...] Ele a via, modo e quando. Sabia que ela não lhe dava atenção maior, nele nem reparava. Assim mesmo, por causa dela, e do instante de Deus, tinha aventurado no sertão dos Gerais, mais ou menos por causa dela terminava vindo esbarrar no Pinhém. Ela doía um pouco (Rosa, 2021, p. 131).

Lexia 1 - Preconceito social. A representação do homem humilde que carrega o fardo de não ter poder aquisitivo para se relacionar com a filha do patrão. O arquétipo de impossibilidade do amor, limitado pelo estigma condição social.

Lexia 2 - O Guarani, de José de Alencar. Idealização do amor romântico. O cavaleiro medieval figurado pelo índio Peri que é servo de sua amada. As características das trovas românticas traduzidas pela simplicidade e inocência de um guerreiro indígena apaixonado por uma donzela nos convidam a refletir sobre a visão do amor romântico e o preconceito inculcado naquele contexto.

Lexia 3 - Família tradicional. A família se apresenta como um padrão de respeito e proteção, especialmente pela sua constituição. Pai, mãe, irmão e filha formam a imagem concretizada da família tradicional. O filho “doutor” reforça a simbologia deste status social elitizado.

Lexia 4 - Senhora, de José de Alencar. Supremacia masculina. Aurélia, ao finalizar a negociação de compra do seu marido, afirma que “o homem é um traste indispensável às mulheres honestas” (Alencar, 1994, 65). Nesta frase, a personagem denuncia a supremacia masculina e afronta posições sociais até então indiscutíveis. De maneiras distintas, a referência aos dois rapazes vindos do Rio de Janeiro, que acompanham a família, também caracteriza a supremacia da virilidade masculina em detrimento à fragilidade feminina das duas mulheres: Sinhá Linda e Dona Luiza.

No excerto apresentado no Percurso-ver, muitas obras tiveram enlaçamentos com as ideias que se formaram durante o meu percurso. As camadas do texto foram sendo constituídas como rizomas, emaranhados por flashes de outras obras.

Quando cito o índio Peri, por exemplo, e o relaciono com a postura de herói – cavaleiro medieval -, a comparação se dá especialmente pelo caráter comparado

ao do vaqueiro Lélío, que é muito significativo. Ambos se referem às suas amadas como seres inatingíveis e sagrados. São vozes sociais que se atravessam entre os preconceitos da sociedade da época e os valores admiráveis de caráter presente nas vozes dos personagens, vão criando uma ambientação para que eu desenvolva um pensamento mais elaborado em relação à obra e, assim, possa tecer meu próprio ponto de vista. Identifico nestes personagens, algumas características de personagens de outras obras, também com vivências do cotidiano e experiências sensoriais que tive.

A esta capacidade de associação entre um texto e outro, dá-se o nome de intertextualidade. No caso das lexias, no Percursos-Sentidos, este conceito também pode associar os fragmentos selecionados à outras modalidades de obras de arte, a saber: músicas, pinturas, esculturas, entre outras. Tais associações produzem confetos rizomáticos que potencializam a educação estética.

Gauthier (2012, p. 43) nos fala sobre o “[...]aprender do outro e com o outro. Aprender não somente a diferença, mas o modo de ser da diferença”. Neste sentido, analiso que o excerto evidencia um preconceito social, racial e de gênero ainda existentes na sociedade brasileira, com raízes no contexto histórico das obras citadas e versam sobre a necessidade de discutir e relacionar estes elementos com a história do nosso país. Tivemos uma segregação tão intensa que resultou em problemas sociais contemporâneos. A supremacia masculina, por exemplo, ainda é um desafio em vários setores da sociedade e que impacta em exclusão da figura feminina em muitos espaços. Apesar de Aurélia, por exemplo, ter astúcia para administrar seus bens, ainda assim, precisava da figura do homem para ser respeitada socialmente e a própria personagem se sentia assim. Lélío também se vê como um ser inferior à família do senhor Gabino e isto se deve especialmente à disparidade da sua condição social.

A análise dos excertos revela a capacidade de associar as marcas do texto lido a outros textos e denotam a flexibilidade de análise viabilizada pela Sociopoética Literária. Os confetos rizomáticos não são sempre lineares, eles propõem movimentos de vaivéns para demonstrar como se manifestam as vozes do texto e a plasticidade da obra, criam uma cadeia de significados. O leitor que reconhece e explora esta cadeia de significados, desafia a noção de uma verdade única na interpretação literária e abre uma multiplicidade de sentidos.

Sobre a plasticidade, Fagundes (2023, p. 71) nos diz que “[...]além dos elementos da poeticidade, a obra apresenta uma carga de plasticidade, configurando-se em uma linguagem mestiça. É uma literatura prenhe de imagens poéticas”. A pesquisadora evidencia que, ao analisar a obra, os elementos estéticos e artísticos presentes operaram a favor da pluralidade, da significação múltipla, fator que caracteriza a potência da obra. Nos diz ainda que:

No decorrer do enredo, os personagens retratam vários lugares com uma riqueza de detalhes e de cores que é possível visualizarmos o ambiente sem vê-lo, de farejarmos cheiros sem tê-los, de sentirmos as sensações dos personagens tateando seus pertences como se estivessem em nossas mãos (Fagundes, 2023, p. 72).

Ao mencionar os sentidos, Fagundes (2023) colabora com nossa pesquisa, pois os cinco sentidos são propulsores do método da Sociopética Literária. É por meio dos sentidos que o leitor percorre os Percursos-Sentidos e, a partir destes, cria as lexias.

5.2 Percurso – tocar:

Por aquele sério, num momento Lélío dôidamente pensou no possível de qualquer coisa, como se de repente ela fosse capaz de trazer ali a Sinhá-Linda, gostando dele, estória de sonho – foi só o que ela por fim disse. E ele estava satisfeito. Meante quando se despediu, ela o beijou na testa. Dali, Lélío voltou direto à casa das Tias. Aquele seu bem-estar, de espírito e de corpo, ele precisava de gastar, modo urgente (Rosa, 2021, p. 173).

Lexia 1 - A esfera de sedução. As dimensões da escrita literária criam um jogo entre os personagens que contagia o leitor. As sensações da pulsão masculina de Lélío afetam o leitor.

Lexia 2 – O encontro de Riobaldo com Otacília - Beijo na testa. A virilidade de vaqueiro Lélío é domada pela pureza do gesto de Rosalina, o beijo na testa. As relações podem ser nobres e sensíveis, assim como o encontro entre Riobaldo e Otacília, na obra *Grande Sertão: Veredas*.

Lexia 3 - Vazão ao desejo erótico. A necessidade física de dar vazão ao desejo para voltar a sentir o bem-estar, o sexo com poder revitalizante e energizador.

Lexia 4 – O voo da guará vermelha - A linguagem como cura. Dona Rosalina tem o poder de tornar possível, por meio da sua linguagem, um sonho do vaqueiro. Irene, personagem da obra de Maria Valéria Rezende, *O voo da guará vermelha*, também proporciona a Rosálio o contato com o mundo das letras e o cura de uma certa ignorância.

Lexia 5 - Lugar: “A casa das Tias”. Nomenclatura popular que remonta um espaço de afeto. O estabelecimento, nomeado desta forma, perde/reduz o caráter pecaminoso e de ausência de valores morais que remete à promiscuidade.

No percurso–tocar, o efeito que o toque produz, tanto no beijo na testa, quanto na relação sexual na casa das tias, é revigorante. Exerce um papel renovador, purificante e restaura a sanidade ao jovem vaqueiro. Mais que isso, supera o valor carnal, dito puramente instintivo do ser humano, e abre fendas para um ato que acalma e lhe devolve a paz de espírito.

Ao recordarmos os conceitos do filósofo alemão Schiller (2002) a respeito dos três estados - físico, estético e moral - pelos quais o ser humano passa para se tornar educado esteticamente, conseguimos estabelecer relações com o movimento vivido por Lélío. Aqui neste conto, não temos o objeto artístico, mas como Neitzel e Alves (2022) assim como Duarte Júnior (2010), a educação estética também pode ocorrer na relação com o outro e com a natureza.

O vaqueiro passa a olhar para as mulheres do seu convívio com um olhar mais sensível. Mais que isso, passa a controlar seus instintos e compreende que o único remédio que conforta o seu espírito são as palavras de dona Rosalina. Podemos afirmar que ela, por meio da linguagem, toca a alma de Lélío, contribui para que o jovem possa trilhar este percurso do estado físico ao estado moral e se tornar um ser cultivado.

O vaqueiro compartilha o cotidiano com Rosalina e aprecia a sensibilidade e a compreensão de mundo da mulher. O beijo na testa é um toque delicado e transmite confiança. De certa forma, ao tocá-lo, Rosalina opera uma mudança em Lélío. Fagundes (2023) aborda a mediação que o professor opera ao escolarizar a Literatura adequadamente e faz o aluno “[...] viver a literatura com um acontecimento que o provoca uma educação estética” (Fagundes, 2023, p. 23). Assim, também Lélío vive um grande acontecimento ao se relacionar com Rosalina e ser tocado por ela profundamente.

Segundo Neitzel e Ramos (2022), ao se educar esteticamente, “[...] o homem deixa de ser escravo da natureza, quer dizer, ele não apenas responde segundo sua vontade, ele sente, pensa e age com autonomia” (Neitzel; Ramos, 2022, p.13). No caso de Lélío, agir com autonomia pressupõe um processo de tomada de decisão, de ser governado por si. Logo, ao caminhar ao lado de Rosalina, o jovem percorre um novo trajeto em que alcançará a liberdade e o equilíbrio entre a razão e a emoção. Lélío se torna mais cultivado e educado esteticamente, essa formação permite ao vaqueiro uma compreensão mais profunda das relações que tece com o mundo.

5.3 Percurso – saborear:

Ah, porque, partido daquele momento, só o que via era Tomé se desaparecendo na estrada, em manhãzinha, e deixando a Jini, por tantos quantos dias, sozinha ali no rancho, dona de si. Pensava, e queria sentir dó do Tomé, pelo que ele ia sofrer, de saudades de Jini; queria obrigar seu coração a produzir pelo Tomé uma grande pena, de amizade. Pelo Tomé, padeceria, se algum daqueles outros fosse se aproveitar da sua ausência, para seduzir a Jini, que era fruta de beira de estrada, pendurada em pontinha de galho (Rosa, 2021, p. 181).

A Jini era trago desprendido de cálice ou garrafa, uma tonteira de se beber (Rosa, 2021, p. 183).

Lexia 1 - A culpa. Os valores morais são testados e a lealdade na amizade fica em segundo plano. Apesar de ter a consciência lhe cobrando postura, queria sentir dó, queria obrigar seu coração a sentir uma grande pena, de amizade.

Lexia 2 - Dom Casmurro, de Machado de Assis. Estereótipo da mulata sensual. Jini e Capitu não são apenas mulheres sedutoras, elas tipificam um modelo social que atribui à mulher com determinadas características, um rótulo de estigma social. Jini enfatiza a fraqueza do jovem vaqueiro. Ela é uma tonteira de se beber que faz o lado inescrupuloso do homem vir à tona, ela tem os olhos verdes, que mancham a gente de verde. Já Capitu tem “os olhos de cigana oblíqua e dissimulada” (Assis, 1994, 154) que fazem de Bentinho um homem perdidamente enciumado.

Lexia 3 - Metáforas degustativas. Jini é acessível aos lábios dos homens, tanto na representação metafórica de fruta quanto de bebida, disponível à mão dos

homens. A mulher que se torna objeto, mas que também embriaga e manipula o homem.

Lexia 4 - A fragilidade da mulher sozinha. Lélío assume as características do cavaleiro medieval já mencionadas quando atribuídas anteriormente ao índio Peri, pois o jovem vaqueiro se propõe a defender a mulata na ausência do amigo Tomé.

O percurso—saborear foi o mais conflitante desta análise. Uma luta interna entre a fragilidade em conter impulsos e a consciência do que a moral social impregnava em mim, ficou me desafiando e me deslocando durante vários momentos da leitura. Por outro lado, as metáforas de degustação, associadas a um instinto selvagem do ser humano, especialmente quando unidas à fome, aliviavam os julgamentos mundanos que eu direcionava aos personagens neste percurso.

Não sinto constrangimento em assumir este pré(conceito) que me inquietava, porque reconheço o meu processo como pesquisadora e leitora ao me lançar nos Percursos-Sentidos sobre a obra *A estória de Lélío e Lina*. Ao fazer uma *experiência* estética e artística, a obra me atravessa e me desassossega inúmeras vezes, como afirmam Neitzel, Cruz e Weiss (2017):

Não é a mensagem que é o centro do conto, mas os deslocamentos que ele provoca pela própria lisura do texto, de suas fugas do convencional. O leitor, mesmo o leitor principiante, quer colocar-se frente ao novo, quer ser provocado, e esta é uma das forças da literatura: colocar o leitor em embate com o lido a ponto de torná-lo uma experiência (Neitzel; Cruz; Weiss, 2017, p. 128).

A leitura que inquieta é um presente, nos permite fruir e compreender o movimento. As autoras realçam a ideia de se colocar frente ao novo e a isso me propus. Despi-me dos preconceitos instaurados desde a minha infância e abri espaço para a obra trazer à baila novos confetos.

Ocorre que Lélío é provocado de distintas e intensas maneiras e fica mais fácil compreender sua aflição. Ora, Jini é uma mulher sedutora, o amigo Tomé é um homem a quem Lélío tem estima considerável, fatores que unidos à ausência de Tomé durante vários dias criavam um interessante problema ao vaqueiro: como resistir ao “trago desprendido do cálice” (Rosa, 2021, 183).

Sobre estes sôfregos da leitura, Heidegger (2015) nos ensina que é preciso que a obra nos traga uma experiência transformadora, que nos atravessa, que transcende o ato de decifrar palavras. É uma oportunidade de se deixar penetrar profundamente pela leitura e desafiar crenças e valores estabelecidos, ressignificar nossas relações e desvencilhar-se de pré(conceitos). Para tanto, o leitor precisa estar aberto a saborear o texto e se permitir atravessá-lo.

Para Simas (2022, p. 60), “[n]esse jogo, o leitor entrega-se ao texto e uma leitura fruitiva acontece”. Ao nos entregarmos ao texto, nos libertamos dos preconceitos e julgamentos, nos inquietamos e nos acalmamos. A obra nos devolve a paz de espírito, somos apenas obra e alma, abertos às dobras da arte que alimentam e revitalizam.

Como *saborear* o texto? Barthes, em *O prazer do texto*, declara que “*Texto quer dizer Tecido*”, e para dar sentido a esta metáfora ele faz uso da imagem da “[...] aranha que se dissolve ela mesma nas secreções construtivas de sua teia” (Barthes, 1974, p. 83). Esta metáfora nos leva a pensar que o escritor é aquele que ao levar o leitor a *saborear* o texto e escutar suas vozes no desconforto, dilui sua voz, sua autoridade para deixar falar o outro, uma voz que não se sobrepõe a do leitor. E já que estamos falando de metáforas, Piske (2022) nos diz:

Trata-se de uma relação de cumplicidade, na qual o leitor tem o domínio. Ele pode avançar, recuar, parar; e, nesse ir e vir, tornar-se pensante, ao mesmo tempo que sensibiliza pelas metáforas da vida, refletidas entre as palavras literárias (Piske, 2022, p. 130).

Para mim, a metáfora é um vinho fino que precisa ser saboreado com lentidão, com apreço. Selecionado com cuidado, observando as referências de quem o produziu, de onde veio e com quem pode ser compartilhado e harmonizado. Todo este cuidado para perceber as nuances de cada camada de significado que vestem o texto, assim como um tecido de seda, leve e fino, mas que revela a essência da ideia.

Eu leio lentamente, volto ao texto, sublinho frases, compartilho ideias dos personagens com outras pessoas, remeto ao passado e associo as ações com experiências que vivi. Gosto de apreciar as metáforas com calma, atenção e refletir

sobre elas. Fagundes (2023), ao *saborear* as metáforas da obra *O voo da guará vermelha*, destaca:

Na linguagem literária analisada, observamos elementos como as figuras de linguagem (em especial, as metáforas – expressão suprema da arte) que ampliam os sentidos conotativos, a coloquialidade da fala, as expressões que caracterizam a ambiguidade, a polissemia, a pluralidade e multiplicidade de sentidos, características de todo texto aberto, plural e escrevível (Fagundes, 2023, p. 74).

A metáfora, evidenciada pela pesquisadora como “expressão suprema da arte” (Fagundes, 2023, p. 74) é o elemento primordial porque nos faz pensar. É justamente no desvelo da metáfora que o texto é sentido e saboreado. A partir de então, a ampliação dos sentidos é possível, a metáfora é uma fruta madura, pronta para ser *degustada*.

5.4 Percurso – ouvir:

A vivo, ela só falava o que era preciso. Ou, então, o que era bonito e que para sempre valia, como o bom berro de um boi no sozinho do campo, ou o xilixe continuado do riacho na ponta branca das pedras. (p.202) [...], Mas Lélío via e pensava muitas coisas. O que gostava era se dona Rosalina pudesse estar ali também: então ela percebia e entendia o acontecimento quieto de tudo, e depois olhava para ele – nem precisavam de conversar. Ela, que sabia ver outras coisas por mais que os buritis e os gaviões, e o caldo dos pastos, verdolengos, que eram o Pinhém (Rosa, 2021, p. 203).

Lexia 1: A sensibilidade de ouvir o não dito. Rosalina tem esta capacidade de ouvir até mesmo o silêncio e ouvi-la faz bem ao vaqueiro Lélío. Ela tem os sentidos mobilizados e consegue identificar as pistas nas entrelinhas do pensamento de Lélío. É necessário mobilizar os sentidos para se tornar sensível ao não dito.

Lexia 2: Turnos e “oportunos” de fala. Rosalina nos ensina a ouvir os silêncios e a refletir sobre a necessidade de expressar o que pensamos ou não. Ler é um movimento interativo que contempla a escuta e o diálogo com o outro.

Lexia 3: *Natal na Barca*, de Lygia Fagundes Teles. Empatia. Muitas vezes, ser ouvido é a única necessidade real de alguém. A narradora de *Natal na Barca* demora a se abrir ao diálogo, num ambiente que não lhe agradava, ansiava por sair logo dali. Porém, ao se permitir conhecer a mulher que estava ao seu lado,

viveu uma experiência marcante. Rosalina se abria ao diálogo, percebia e entendia o acontecimento quieto de tudo, mesmo quando não havia palavras a serem ditas.

Lexia 4: Identificação e sintonia com o outro. Conhecer o outro a tal ponto que a conversa é desnecessária. Rosalina olhava para Lélío e nem precisavam mais conversar. As conexões se estabelecem por meio das afinidades e habilidades comunicativas dos sujeitos.

O percurso—ouvir me pôs em estado de alerta, pois ouvir nunca foi a minha maior virtude. Com Rosalina aprendi que ouvir o não dito pode ter uma significação maior do que ouvir o que é dito. Pareja (2021, p. 50), ao citar um programa de incentivo à leitura em sua pesquisa, nos presenteia com a seguinte metáfora: “Afinal, ouvir histórias é um bálsamo para acalmar a alma”. As habilidades de ouvir e refletir sobre o que ouvia fizeram de Rosalina uma personagem de grande destaque no conto. Por outro lado, temos Lélío que se conecta a Rosalina por meio da linguagem e da escuta, é tocado pelos laços que as palavras criam entre os dois.

Para Heidegger (2015, p. 121) “[...] deixamo-nos tocar propriamente pela reivindicação da linguagem, a ela nos entregando e com ela nos harmonizando”. Ao ouvir o texto, como se ouve um rio, o leitor se entrega a ele. O texto flui nas suas profundezas, com ideias e significados que se sucedem em correntes fortes e fracas, contornando as pedras. É importante se permitir flutuar com o texto, mergulhar e deixar que as palavras envolvam o leitor.

A Sociopoética Literária propõe que, por meio da mobilização dos sentidos, no caso do Percusos-sentidos – ouvir, neste caso - o leitor desvende os significados ocultos da obra e, além de conectá-lo a outras obras, sinta a ressonância do texto e descubra tesouros profundos neste mergulho.

O que buscamos evidenciar aqui é que, para além da intertextualidade, este método de análise propõe que o leitor deixe a linguagem falar, como Heidegger sugere. É preciso escutar o texto, entrar em suas dobras, pois a linguagem anuncia algo. É comum lermos um texto e traduzir seu sentido para aquilo que queremos escutar, não dando vazão para a linguagem, mas sim para o que queremos ver no texto. Ser um leitor crítico, com autonomia implica em se abrir para o que o texto nos diz, efetuar o movimento de renúncia que é a “[...] prontidão para um novo relacionamento” (Heidegger, 2015, p. 128).

5.5 Percurso – farejar:

Só podia gostar delas. E ali mesmo ia ouvindo, dum e doutro, como elas eram irmãs de bondade, no diário, no atual, e tudo mereciam. Não recebiam dinheiro nenhum – só, lá de vez em quando, quem queria dar dava um presentinho – e estavam ali sempre às ordens. E ainda ajudavam mais: lavavam roupa, botaram remendo ou costuravam botão, faziam remédios pra quem precisasse: ainda hoje a Tomázia tinha pilado folhas novas de assa-peixe para pingar o caldo nos olhos do Placidino, que estavam com um começo de inflame (Rosa, 2021, p. 164).

Lexia 1: A prostituição – a cura para os males do sertão. Tomázia e Conceição são as *tias* que viviam no Pinhém. Naquele contexto, a prostituição não significava apenas dar vazão ao desejo masculino, existia um elo afetivo entre as prostitutas e os boiadeiros que prestavam outros serviços, além dos sexuais.

Lexia 2: Aproximação das *tias* com o campo sagrado. Salmos 147:3, que diz "Só ele cura os de coração quebrantado e cuida das suas feridas". Cuidar das feridas dos vaqueiros é um ato de caridade, de benevolência e, especialmente ligado ao fato de que não recebiam dinheiro nenhum por isso, reitera-se uma associação entre a figura das prostitutas com o campo sagrado.

Lexia 3: Moeda de troca. Como a prostituição não evoca a profissão como na atualidade, a moeda de troca são alguns presentinhos. Essa ideia reitera a relação de afetividade estabelecida entre os pares, afinal presentamos nossos afetos.

Lexia 4: Promiscuidade masculina. Resgatando valores do período colonial, os homens têm acesso livre à prostituição. Homens farejam o desejo, o cuidado ou segurança e encontram, de uma forma ou outra, em casa ou na casa das *tias*.

Lexia 5: Movimento cíclico do desejo. Os homens vão ao encontro das prostitutas, recebem o que procuram, retornam ao lar e este ciclo não tem fim. No caso dos vaqueiros, encontram a cura para os males do corpo e da alma.

Lexia 6: A medicina popular. A cura emerge de onde não há acesso à saúde pública e aos direitos básicos do cidadão. As *tias* conhecem o valor medicinal das plantas e do processo de produção do anti-inflamatório que cura o boiadeiro.

O percurso–farejar revela as características do ser humano relacionadas à investigação, à procura, ao mistério, a captar cheiros e encontrar as fontes deles. As pistas que o autor vai deixando no texto são como um labirinto inteligente que convida o leitor a decifrar significados implícitos, possibilitam criar uma interconexão entre a obra e outros textos ou confetos. A esta capacidade relacional entre uma obra literária e outra, dá-se o nome de hipertextualidade. Neste exercício que propomos aqui pela Sociopoética Literária estrelamos o texto, característica que podemos afirmar ser do hipertexto.

Na análise do excerto, escolhido para este percurso, farejo como era o ambiente, sensibilizada pelas palavras literárias e, no cotidiano, imagino como é diferente a realidade das prostitutas na sociedade atual, crio confetos. De certo modo, os confetos resultam dessa leitura relacional entre o que leio, o que já li e o que tais leituras reverberaram em mim. Acontece uma mudança na forma de ler, desafio-me a ser coautora do texto literário, desenvolver um senso crítico de aprender a ler e relacionar, mas principalmente, interpretar.

Ao discutir o conceito e as características do hipertexto, Neitzel (2002, p. 21) aponta que o hipertexto “[...] sempre nos convida a uma leitura relacional, ele nos estimula a ler dois ou vários textos em função de um outro”. Esta atividade relacional é demonstrada, na prática, pela autora na obra *Mulheres Rosianas*, na qual Neitzel (2004) analisa personagens femininas da obra do escritor mineiro Guimarães Rosa:

Essa via erótica, portanto, não tenciona só o prazer sexual, a concupiscência, mas permite o deslumbramento de espírito, operando a metamorfose necessária para a renovação dos ser. Podemos tratar esse envolvimento como uma experiência sagrada, uma vez que, por seu encantamento, há ruptura com o mundo natural (Neitzel, 2004, p. 35).

As palavras de Neitzel (2004) demonstram que a relação de Riobaldo e Norinhá se assemelham a relação de Lélío, Tomázia e Conceição. É possível traçar esta comparação, pois o envolvimento de ambos se torna uma experiência sagrada que supera o estado físico, carnal e pressupõe um encantamento e admiração pelas mulheres com quem os personagens se relacionam.

As *tias* eram prostitutas que “[...] eram irmãs de bondade” (Rosa, 2021, p. 164) e curavam as feridas do corpo e da alma dos vaqueiros. O sexo permeava

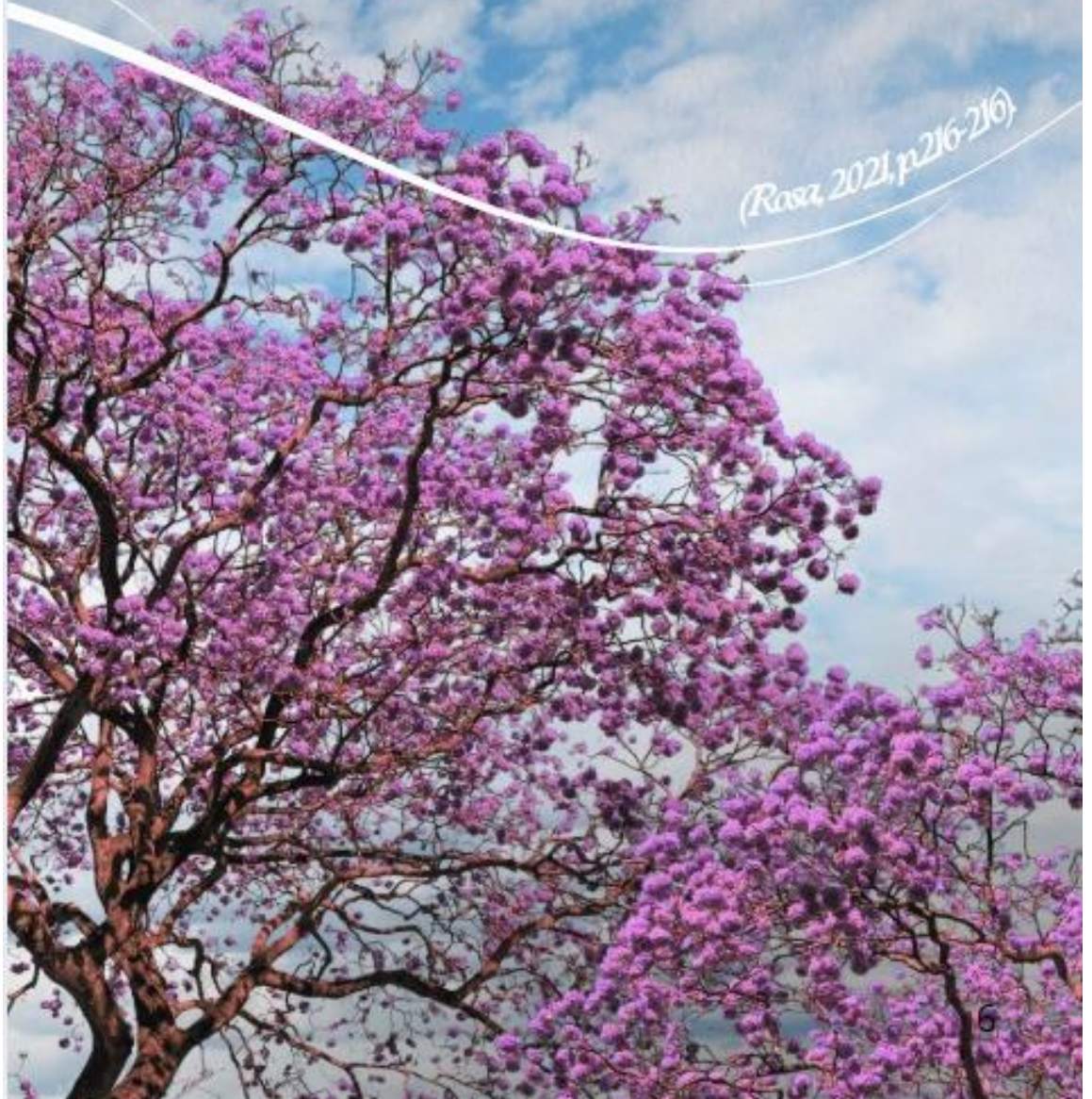
quase o campo sagrado, pois a referência de não receber dinheiro nenhum remete à castidade e a pureza do coração. As duas mulheres eram castas de alma e leais ao companheirismo estabelecido com os vaqueiros.

É possível estabelecer uma leitura relacional ao analisarmos o poder de cura que as mulheres exercem em suas interações com os homens. As folhas novas de assa-peixe são moídas no pilão, curam o inflame dos olhos do Placidino e livram a Tomázia do pecado carnal. Mais que isso, demonstram que a relação sexual supera os princípios mundanos estabelecidos socialmente, o sexo é visto como troca de energias que curam e revitalizam.

Ao longo de todos os percursos buscamos efetuar um estrelamento do texto, exemplificar como um texto literário plural amplia as possibilidades de leitura, mostrando-se hipertextual. O hipertexto permite uma leitura mais aberta e plural do texto, “[...]ele apresenta uma estrutura digressiva e, portanto, reversível e não-linear, formada por sentidos associados que oferecem diversas entradas e saídas do texto” (Neitzel, 2002, p. 81). Cada leitor opera sua própria leitura, abre as lexias de acordo com seu percurso, suas referências e esse movimento é emancipador porque exige reflexão e produção, uma leitura sempre inquietante porque nunca é definitiva.

“Mas dona Rosalina, sempre adiante, a melhor bem disse: - “Cada um que se vai, fuge com um pouco da gente, meu Mocinho. Tudo é para depois... A vida tem de ser mesmo variável...” Sobrava, no tempo do tempo, o que se fazer [...]”

(Rosa, 2021, p.216-216)



6 ATÉ O PRÓXIMO *DEDIN* DE PROSA

Na obra *O pequeno príncipe*, Antonie de Saint-Exupery dialoga com Rosalina: "Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós" (Saint-Exupéry, 2006, p. 158).

Lélio e Lina se vão e deixam muito de si em mim/nós. Neste tempo variável e nestas minhas andanças pelo sertão, no Paracatú, no Urubuquaquá, no Pinhém, no Morro do Sete Pecados, encontrei-me e reencontrei-me em fases distintas. Tive um *dedin* de prosa com a menina moleca do passado, mocinha *pintosa*, moça trabalhadora e estudiosa, a mulher guerreira e chorona, a professora agitada, personagens que se cruzaram inúmeras vezes com Lélio, Rosalina, Seo Sencler, Fradim, Jini, Pernambo, entre tantos outros. Estes singulares momentos transformaram a minha última versão e me tornaram uma mistura de algo que não sei se já fui: quem sabe, agora, *Minha-mocinha*. E quem poderá dizer o que realmente é?

Guimarães nos ensina que "[...] a vida é um eterno rasgar-se e remendar-se" (Rosa, 2019, 421) e eu sigo, prego meus botões entre as páginas dos romances, costuro bainhas nos arquivos dos artigos e conheço um pouco mais sobre o tecido literário que provoca, que desloca e que move tantos por este sertão.

Nesta pesquisa, estive como uma pesquisadora extremamente imbricada com a pesquisa e me propus a problematizar como a leitura do literário educa esteticamente. A subjetividade marcante neste estudo se dá à medida em que a pesquisadora adentra o campo de pesquisa unindo os referenciais teóricos à sua própria movência, ao analisar as contribuições do Grupo de pesquisa, das relações familiares, do meio acadêmico a que pertence e os impactos disso na sua própria educação estética.

No primeiro capítulo, senti-me um tanto despreparada para adentrar pelos *carreiros* da pesquisa, era como se eu estivesse caminhando só pelo sertão e o texto produzisse eco em mim. Tive dificuldade em *levantar a cabeça do texto* e espiar pelas dobras da arte. A Literatura, os estudos e atividades de extensão do grupo de pesquisa e, especialmente o estudo de produções do nosso GP me possibilitaram experienciar um movimento de vaivéns dos meus conhecimentos. Nesta caminhada, pude apreciar algumas estratégias que podem aperfeiçoar o meu

trabalho como professora e fornecer subsídios para que outros profissionais da educação façam reflexões sobre suas práticas em sala de aula.

A estória de Lélío e Lina contribuiu para que eu reativasse meu gosto pela leitura de obras potentes e jogasse com elas. Analisei várias vezes os percursos que tracei para perceber se estava na superficialidade da interpretação ou se conseguia fazer associações e reflexões que iam além do que estava escrito (o não dito). Deslocada pela complexidade da obra, vi-me tateando uma nova forma de pensar a educação, especialmente do ensino de Literatura. Os estudos do GP foram essenciais neste percurso e o aporte teórico de Barthes e Gauthier demonstraram a solidez em que eu estava me apoiando para criar o método da Sociopoética Literária.

Ainda no primeiro capítulo da pesquisa, *Introdução: Pode um dedin de prosa antes?*, evidenciei como o método da Sociopoética Literária foi pensado com base na Proposição Estética e Artística Percursos-Sentidos e como seria a sua aplicação. Demonstrei como os fundamentos da Sociopoética Literária são importantes para desenvolver uma análise que considera a pluralidade da obra, as rupturas, afetamentos e deslocamentos que ela pode causar ao leitor.

No segundo capítulo, *Desvendando os mistérios do sertão na lida com a obra*, evidenciei algumas metáforas que me chamaram a atenção no conto *A estória de Lélío e Lina* e as relações polissêmicas que eram estabelecidas por mim, enquanto leitora e pesquisadora. Sempre ancorada nos fundamentos de Barthes e Gauthier, destaquei a pluralidade estereográfica mencionada por Barthes e refleti sobre os desdobramentos da leitura na capacidade do imaginário do leitor de produzir imagens sobre o que lê. Além disso, destaquei a capacidade de produzir confetos rizomáticos, estabelecendo conexões com outras obras e tornando a leitura mais expansiva e aberta. *A lida com a obra* ilustrou o *fazer uma experiência* estética e artística pelo texto literário. Apresentei fragmentos da obra que evidenciaram a sua potência estética e alguns dos elementos estéticos que a fizeram singular aos meus olhos como leitora e pesquisadora.

No terceiro capítulo, *Uma travessia pelo texto literário: do Urubuquaquá ao Pinhém*, realcei a presença de mais fragmentos da obra *A estória de Lélío e Lina* numa travessia pelo texto literário, a fim de estimar como *fazer uma experiência* estética e artística. Analisei como se dá o afetamento do leitor proporcionado pela

leitura ao interagir com a obra. Destaquei também os estudos de Rildo Cosson sobre o letramento literário, um aporte teórico que converge com os propósitos da Sociopoética Literária quanto ao ensino da Literatura na escola.

E no quarto capítulo, *O texto literário: uma descoberta pela Proposição Estética e Artística Percursos-Sentidos*, descrevi o Percursos-Sentidos pela Sociopoética Literária. Este capítulo demonstrou como esse método, que oportuniza ao leitor abrir o texto por meio de lexias, pode contribuir para um ensino mais inovador da Literatura na escola. Todos os fundamentos estudados anteriormente foram importantes para a elaboração deste último. Pude contemplar *A estória de Lélío e Lina* como arte que é e esmiuçar os sentidos que ela produz. Após cada fragmento da obra, apresentei uma sequência de lexias ligadas ao percurso escolhido e um comentário relacionando a teoria e a prática em cada percurso.

Após vivenciar estes movimentos, com a ajuda de muitas mãos, consegui responder a minha questão de pesquisa: como a Literatura educa esteticamente pelo método da Sociopoética Literária? A Literatura educa esteticamente quando o leitor concebe a função estética e artística da obra como arte que é e joga com ela e faz uma experiência. A análise literária considera o afinamento dos sentidos do leitor, associado aos fatores que envolvem a constituição do método da Sociopoética literária. Para alcançar sucesso neste propósito, é fundamental que o leitor conheça a obra integralmente, envolva os cinco sentidos ao explorar a Proposição Estética e Artística Percursos-Sentidos, encontre um ambiente inspirador no qual será mediada a obra e esteja aberto para adentrar nas dobras da arte.

A Sociopoética Literária contempla todos estes aspectos, além de ser um método inovador que mobiliza os cinco sentidos e estabelece conexão com a bagagem cultural do leitor e sua atuação social. Neste sentido, o professor/mediador poderá lançar mão da Sociopoética Literária para fazer a análise das obras literárias em sala de aula ou em outro espaço e criar maior intimidade entre aluno/leitor e obra. Este método valoriza os sentidos atribuídos à obra pelo leitor, o movimenta e desassossega, leva-o ao questionamento sobre outras possibilidades que a leitura sugere. Segundo Gauthier (2012), a Sociopoética tem por preceito fundamental “[...] assumir nossa originalidade de

sempre mexer, ao mesmo tempo com o racional e o afeto, já que mobilizamos o corpo inteiro” (Gauthier, 2012, p. 77).

Pensar a educação estética da Literatura pelo método da Sociopoética Literária foi um desafio e tanto. A criação de um método que sustentasse tudo o que se planejava para a obra *A estória de Lélío e Lina* foi o maior dentre todos os desafios. Os cinco sentidos foram mobilizados, aflorados, estimulados até que a cabeça se levantou, gradativamente, mas chegou a um lugar satisfatório que me permitia uma análise consistente. Permeada no olhar sobre a função estética e artística da obra e guiada por mãos firmes e sábias, fui contornando os obstáculos e alçando voo, “[...] no seu voo de ida e vinda, ondulado, um gavião estava a esculpir no ar o dorso de uma montanha de vidro” (Rosa, 2021, p. 142).

Um esculpir cuidadoso e delicado, mas intenso e persistente. Criar o método foi um presente em minha pesquisa, com o qual meus cuidados foram expressivos, tal qual a um bebê recém-nascido. Uma fundamentação sólida, com os fundamentos de Barthes e Gauthier, um suporte teórico renomado sustentado pelos pesquisadores do GP Cultura, Escola e Educação Criadora e a orientação e direcionamento de quem faz a obra brilhar e fica nos bastidores aplaudindo a sua criação, foram pilares essenciais para que os resultados fossem alcançados.

A participação no GP aguçou os meus sentidos, muito além da experiência com os textos teóricos, o contato com outros profissionais da educação e as atividades de extensão foram preciosidades na minha formação acadêmica. Dentre as atividades de extensão do nosso GP, destaco: visitas a museus, ações em bibliotecas e Bebetecas, participação em eventos de outras instituições de ensino superior (IES), viagens técnicas, publicação de artigos e comunicações em eventos, palestras com poetas e autoras renomadas, rodas de conversas e/ou lançamentos de obras.

Os resultados desta pesquisa sinalizam que a Literatura educa esteticamente quando desenvolve habilidades críticas, analíticas e reflexivas, mobiliza a sensibilidade do leitor e o estimula a ler outros textos potentes. Além disso, fornece conhecimento sobre diferentes culturas, promove a empatia e compreensão sob diferentes perspectivas ao *fazer uma experiência* artística e estética. Nesta perspectiva, também o método da Sociopoética Literária contribui para a formação de sujeitos conscientes, responsáveis e autônomos, uma vez que

é um método de interpretação literária que aperfeiçoa a compreensão e expressão linguística ao analisar a dimensão cultural e social da obra.

Sei que nas considerações finais é hora de me desvencilhar dos teóricos e assumir meu próprio discurso, mas preciso citar Pilotto (2016, p. 55) que diz: “A pesquisa não acontece, mas, nos acontece” e, assim se fez, a pesquisa me aconteceu como uma oportunidade única de movência, de desestabilização e de renovação. Sei que ainda há muito a aprender, a mobilizar, mas já habita em mim uma sensação de trans(formação), pois eu me permiti *fazer uma experiência* estética e artística. Vejo que a elaboração desta pesquisa pode, assim como ocorreu comigo, mobilizar os sentidos dos leitores e contribuir para uma formação sensível por meio da leitura frutiva do texto literário.

O presente estudo carrega um significado especial para uma menina que nunca imaginou transcender o espaço do sertão. Os ipês amarelos, brancos e roxos que sobrevivem as secas e aos fortes ventos, permanecem robustos e com raízes profundas, desabrocham uma majestosa floração que tornam a paisagem singular. Assim, a obra ressoa em mim/nós quando educa esteticamente. Farejo metáforas exalando significados potentes aos leitores desta pesquisa, ouço o revozeamento das obras que citei neste estudo e me deleito com o sabor de encerrar esta caminhada com um toque de satisfação.

Encerrar não é o verbo que melhor define este encontro dos vaivéns literários em mim/nós. A passagem final do conto, talvez, seja mais adequada para representar este *carreiro* que seguirei no sertão e que continuará existindo em mim/nós.



“ Lélia governava os horizontes. - “Mãe Lina...” - Lina?! - ela respondeu, toda ela sorria. os Gerais - aos campos altos. E se olharam, era como se estivessem se abraçando .”

(Rosa, 2021 P.223, grifo nosso)

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, J. **Senhora**. São Paulo: Editora Spicione, 1994.

AMORIM, A. A. Simplified Map. **ArteInformado**, 2005. Disponível em: <https://www.arteinformado.com/galeria/ana-amorim/simplified-maps-35949>. Acesso em 6 abr. 2024.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, A. C. B.; RABELO, J. J. A função social da arte e os desdobramentos na formação estética do ser social. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 45, p. 1-10. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/58397>. Acesso em 4 fev 2024.

ASSIS, M. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Lisboa: Edições 70, 1974.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. Lisboa: Edições 70, 1987.

BARTHES, R. **S/Z: uma análise da novela Sarrasine de Honoré de Balzac**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010. p. 13-14.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

ECO, U. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1976. p. 40 - 46.

FAGUNDES, D. **Literatura como objeto estético e artístico: uma imersão ao mar profundo e fervilhante das palavras**. 2024. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2024. [no prelo].

FRANÇA, T. M. S.; SALES, J. A. M.; FIALHO, L. M. F. Educação estética mediada pelo patrimônio cultural: experiências, sentidos e afetos na formação de professores. **Educação**. v. 47, n. 1, p. 1–30. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/47978>. Acesso em 4 fev 2024.

GAUTHIER, J. Nota sobre a criação Filosófica na Sociopoética: alguns cruzamentos interculturais. *In: PURIFICAÇÃO, M. M.; ARAÚJO, E. M.; CATARINO, E. M. (Orgs.). Reflexões sobre temas e questões em áreas afins a Filosofia.* Ponta Grossa: Atena, 2020. p. 95.

GAUTHIER, J. **O oco do vento**: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: CRV, 2012.

GENETTE, G. **Palimpsestes**: la littérature au second degré. Paris: Édu. du Seuil, 1982. (Points Essais). Extratos traduzidos. Belo Horizonte: Viva voz, 2010.

GOMES DA SILVA, M. A lição de Antonio Cândido e notas sobre um percurso no ensino de literatura. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 16, p. 24-41. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/43379>. Acesso em 15 ago 2024.

HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

HELENA, L. **A Literatura tem lugar neste século?**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Soletras, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/34456/26596> . Acesso em 4 fev 2024.

HENTCHEN, L. C. **Da terra de Oz a um mundo leitor de alta potencialidade**: ou fazer experiências literárias como caminho para a educação estética. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/Luana%20Camila%20Hentchen%202022.pdf>. Acesso em 22 mai 2024.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MARTINS, M. C. (Org.). **Mediação cultural**: olhares interdisciplinares. São Paulo: Uva Limão, 2017.

MARYNOWSKI, A. D. S. **A floresta encantada dos livros para crianças**: em foco a educação estética no PNLD 2018 – Literário. 2023. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/Amanda%20Dem%C3%A9trio%202022.pdf>. Acesso em 10 jun 2024.

MORIN, E. **O método 1**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

NEITZEL, A. A.; ALVES, M. P. Grande Sertão: Veredas – estudos sobre educação estética. **Antares: Letras e Humanidades**, Caxias do Sul, v. 14, n. 33, p. 425–451, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/10811>. Acesso em 6 nov 2023.

NEITZEL, A. A.; OLIVEIRA, A. Experiência Estética pelo Clube de Leitura. **Revista Signos**, Lajeado, v. 42, n. 1, p. 282-300. 2021. Disponível em: <https://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2856>. Acesso em 01 nov. 2024.

NEITZEL, A. A.; PAREJA, C. J. M.; SANTOS, A. D. A formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras: a mediação de leitura em foco. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 263, p. 160-180. 2022. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4822>. Acesso em 10 out 2024.

NEITZEL, A. A.; RAMOS, F. B. A leitura do literário como experiência artística e estética. In: CARVALHO, M. F.; BRACCHI, D. N.; PAIVA, A. L. S. (Orgs.). **Estéticas dissidentes e educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/esteticas-dissidentes>. Acesso em 02 nov. 2024.

NEITZEL, Adair de Aguiar. Hipertexto: que texto é esse?. **Anuário de Literatura**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. 73–90, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/5267>. Acesso em: 5 dez 2024.

NHOQUE, J. R. **O leitor encarnado e a leitura do literário como experiência**. 2019. 315 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/Janete%20Ribeiro%20Nhoque%202019.pdf>. Acesso em 22 mai 2024.

PAREJA, C. J. M. **A mediação de leitura do literário no ensino superior**. 2021. 193 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/Cleide%20Jussara%20Muller%20Pareja.pdf>. Acesso em 22 mai 2024.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PILLOTTO, S. S. D. (Entre)laçamentos: a imagem e o (entre)lugar da/na Educação Estética. **Mídia e Cotidiano**, Niterói, v. 15, n. 2, p. 164-186. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/48755>. Acesso em 10 out 2024.

PILLOTTO, S. S. D. Modos de provocar pesquisas: reflexões. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA, 2., 2016, São Paulo: Mackenzie, 2016. p. 55 - 176.

PISKE, G. **Biblioteca-casa: espaço que se des-vela em poesia dentro da escola**. 2022. 247 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/Gabriela%20Piske%202022.pdf>. Acesso em 22 mai 2024.

PISKE, G. **Encontros literários pela mediação em leitura**. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/Gabriela%20Piske.pdf>. Acesso em 22 mai 2024.

RAMOS, F. B. Leitura da prosa poética contemporânea. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 31, n. Especial - II, p. 27-35. 2008. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/437>. Acesso em 26 set 2024..

RAMOS, F. B.; MARANGONI, M. C. T. Possibilidades da leitura literária: entre a resistência e a sedução. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 37, n. 62, p. 111-129, jan.-jun. 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2839>. Acesso em 26 set 2024..

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSA, J. G. **No Urubuquaquá, no Pinhém**. São Paulo: Global, 2021.

ROSSI, A. C. S. **A educação estética na formação continuada de professores do ensino superior**. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/Alet%C3%A9ia%20Caroline%20de%20Simas%20Rossi%202022.pdf>. Acesso em 22 mai 2024.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SANCHES NETO, M. **Chove sobre minha infância**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SCHILLER, F. **Educação estética do homem numa série de cartas**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TASCA MARANGONI, M. C.; BROCCETTO RAMOS, F. Poesia: uma casa para as infâncias. **Signo**, v. 45, n. 83, p. 37-48, 5 maio 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/14742>. Acesso em 10 jun 2024.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2014.

VIEIRA JUNIOR, I. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

WEISS, C. **A leitura do literário e a sala de aula**: mediações em/de leitura. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/Claudia%20Sueli%20Weiss.pdf>. Acesso em 26 set 2024.

WEISS, C.; NEITZEL, A. A.; MORAES, T. R. A educação estética pela leitura do literário. *In*: CARVALHO, C.; SOUZA, M. A. C. (Orgs.). **Arte e estética na educação**: olhares sensíveis sobre corpo, formação docente e educação estética – volume 2. Curitiba: CRV, 2021. p. 211-232.