

FAZER EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS COMO CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

HEIDEGGERIAN LITERARY EXPERIENCES AS A PATH TO AESTHETIC EDUCATION

EXPERIENCIAS LITERARIAS HEIDEGGERIANAS COMO CAMINO HACIA LA EDUCACIÓN ESTÉTICA

 <https://doi.org/10.56238/arev7n10-114>

Data de submissão: 13/09/2025

Data de publicação: 13/10/2025

Luana Camila Hentchen

Doutoranda em Educação

Instituição: Universade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

E-mail: luanacamila@univali.br

Orcid: <http://lattes.cnpq.br/3082302173585656>

Lattes: <https://orcid.org/0000-0002-5092-0484>

RESUMO

Este trabalho é fruto de pesquisa qualitativa, desenvolvida sob o enfoque da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) - A/r/tografia, na perspectiva literária, e objetivou, principalmente, compreender como fazer experiências literárias pode potencializar a educação estética na cena cultural escolar. Seu aporte teórico constitui-se de: Petit (2009; 2010; 2013; 2019), Gallian (2017), Candido (2011), Barthes (1999; 2012; 2013; 2015), Duarte Junior (2010), Heidegger (2015), Larrosa (2018), Neitzel, Pareja e Krames (2020), Schiller (2017), Dias (2013), Irwin (2013), Irwin e Springgay (2013). Como principais resultados, verificou-se que: a medida que o ser leitor alcança a literatura depende do quanto ele se estende em direção a ela e se permite por ela ser tocado; a mediação do texto literário na educação estética requer do mediador, além de faro para boas obras, um olhar sensível, um toque acolhedor, a audição atenta e a fala instigadora, porque assim se aciona o jogo entre sensível e inteligível que leva o ser a se comover e “co-mover”; e fazer experiências literárias pode potencializar a educação estética na cena cultural escolar quando o ser mediador dedica tempo, conversa e alma à relação do/a estudante com o texto, e propicia, desta feita, que o/a estudante faça o mesmo para com o texto; 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.

Palavras-chave: Literatura. Mediação de Leitura Literária. Experiência Heideggeriana. Educação Estética. PEBA.

ABSTRACT

This work is the result of qualitative research, developed under the approach of Art-Based Educational Research (ABER) - A/r/tography, from a literary perspective, and aimed mainly at understanding how literary experiences can enhance aesthetic education in the school cultural scene. Its theoretical contribution consists of: Petit (2009; 2010; 2013; 2019), Gallian (2017), Candido (2011), Barthes (1999; 2012; 2013; 2015), Duarte Junior (2010), Heidegger (2015), Larrosa (2018), Neitzel, Pareja and Krames (2020), Schiller (2017), Dias (2013), Irwin (2013), Irwin and Springgay (2013). The main findings were that: the extent to which readers engage with literature depends on how much they reach out to it and allow themselves to be touched by it; the mediation of literary texts in aesthetic education

requires mediators to have not only a nose for good works, but also a sensitive eye, a welcoming touch, attentive listening and thought-provoking speech, because this triggers the interplay between the sensitive and the intelligible that leads the reader to be moved and to ‘co-move’; and undergoing literary experiences can enhance aesthetic education in the school cultural scene when the mediator dedicates time, conversation, and soul to the student’s relationship with the text, thereby encouraging the student to do the same with the text; undergoing a literary experience leads to aesthetic education by provoking the reader to ‘co-move’ in such a way that they can no longer see or be the same; “exposed”, moved and “co-moved”, it achieves its “trans-formation”, transcends its own form, is aesthetically affected, educated.

Keywords: Literature. Literary Reading Mediation. Heideggerian Experience. Aesthetic Education. ABER.

RESUMEN

Este trabajo es fruto de una investigación cualitativa, desarrollada bajo el enfoque de la Investigación Educativa Basada en el Arte (IEBA) - A/r/tografía, desde la perspectiva literaria, y tuvo como objetivo principalmente comprender cómo las experiencias literarias pueden potenciar la educación estética en el ámbito cultural escolar. Su aporte teórico se basa en: Petit (2009; 2010; 2013; 2019), Gallian (2017), Candido (2011), Barthes (1999; 2012; 2013; 2015), Duarte Junior (2010), Heidegger (2015), Larrosa (2018), Neitzel, Pareja y Krames (2020), Schiller (2017), Dias (2013), Irwin (2013), Irwin y Springgay (2013). Como principales resultados, se verificó que: la medida en que el lector alcanza la literatura depende de cuánto se extiende hacia ella y se permite ser tocado por ella; la mediación del texto literario en la educación estética requiere del mediador, además de un buen olfato para las buenas obras, una mirada sensible, un toque acogedor, una escucha atenta y un discurso estimulante, porque así se activa el juego entre lo sensible y lo inteligible que lleva al ser a conmoverse y «con-mover»; y realizar experiencias literarias puede potenciar la educación estética en el ámbito cultural escolar cuando el mediador dedica tiempo, conversación y alma a la relación del estudiante con el texto y, de este modo, propicia que el estudiante haga lo mismo con el texto; realizar (una) experiencia literaria conduce a la educación estética al provocar que el lector «se conmueva» de tal manera que ya no pueda ver o ser igual; «expuesto», conmovido y «con-movido», alcanza su «trans-formación», trasciende la forma misma, se ve afectado estéticamente, educado.

Palabras clave: Literatura. Mediación de Lectura Literaria. Experiencia Heideggeriana. Educación Estética. IEBA.

1 PESQUISA E MÉTODO EM LITERATURA E MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO – UMA EXPERIÊNCIA

Este artigo apresenta parte dos achados de pesquisa de mestrado em Educação¹, da qual utiliza recortes. De abordagem qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida sob o enfoque da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) - A/r/tografia, na perspectiva literária, e, como objetivo principal, buscou responder à pergunta *como fazer experiências literárias pode potencializar a educação estética na cena cultural escolar?*

Para responder a essa pergunta e alcançar o objetivo de compreensão nela implícito, e, portanto, os resultados adiante expostos, traçou-se como objetivos específicos: discutir os conceitos de *fazer (uma) experiência* (Heidegger, 2015) literária e de mediação do texto literário com vistas à *educação estética* (Schiller, 2002); mediar na prática, junto aos sujeitos mencionados, experiências sensíveis por meio de atividades leitoras que propuseram o texto literário como *acontecimento* (Larrosa, 2018); e refletir como eu², pesquisadora, me coloco no papel de a/r/tógrafa, registrando literariamente os achados da pesquisa. Para tanto, a pesquisa teve como sujeitos esta autora e sete estudantes do Ensino Médio, e como dados para análise as narrativas e reflexões desses sujeitos, colhidas das transcrições dos áudios registrados durante encontros de mediação e discussão de textos literários.

As mediações seguiram uma abordagem dialógica, tendo como eixo a metodologia da *leitura fruitiva* (Barthes, 2015), que comprehende o livro como objeto artístico e estético que promove interatividade diversa do leitor com a obra. Pautados nesses princípios, os encontros consistiram na leitura coletiva em voz alta de trechos dos textos selecionados já previamente lidos, seguida de discussão do texto, a qual era orientada por perguntas feitas por mim e reorientada pela socialização das impressões dos sujeitos sobre ele, buscando, nessa dinâmica maiêutica de *perguntação*³, pontos de conexão com suas realidades, retroalimentando, assim, o processo.

As transcrições dos encontros foram analisadas sem categorizações pré-definidas, considerando-se os dados emergentes à luz das teorias adotadas e adiante exploradas. Naturalmente, aquele texto é muito mais longo e complexo que o atual, não apenas no desenvolvimento da temática abordada, como também em seu estilo, que responde ao objetivo específico de registro literário dos

¹ HENTCHEN, Luana Camila. **Da terra de Oz a um mundo leitor de ampla 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.

² O uso da primeira pessoa é doravante adotado, e se justifica tanto pela metodologia adotada quanto pela explícita intencionalidade da autora de reforçar o caráter simultaneamente qualitativo, fenomenológico e autoral em diferentes níveis da pesquisa aqui relatada.

³ Termo adotado pela autora para se referir ao processo de mediação centrado em questionamentos sobre a obra, que evita explicações e conceituações taxativas, especialmente anteriores ao processo de elaboração de sentidos por parte dos mediados. Na *perguntação*, as respostas iniciais recebidas pela mediadora se transformam em novas perguntas a serem respondidas pelos mediados, até que se tenha alcançado sentidos suficientes para que se possa seguir adiante.

achados da pesquisa.

Assim, aquele texto-fonte deste trabalho tem como principal diferencial sua escrita *científico-literária*, viabilizada pelo uso da metodologia adotada PEBA, a qual foi escolhida por atender não apenas aos objetivos teóricos e educacionais da pesquisa, mas por também viabilizar tomar a própria autora como um sujeito que é, simultaneamente, professora que busca ser ainda artista da palavra. A produção de um texto dissertativo mais próximo do literário – motivo pelo qual foi denominado como *científico-literário* – tem maior apelo à leitura que os textos científicos acadêmicos típicos. Essa estratégia é meu grito político por um mundo mais justo na distribuição e no acesso do conhecimento produzido na academia e visa potencializar seu alcance ao público, especialmente ao profissional não pesquisador relacionado à educação formal e à não formal.

A Pesquisa Baseada em Arte (PBA) e a PEBA surgiram da tentativa coletiva de pesquisadores de compreender, valorar e conceber a produção em arte como uma modalidade de pesquisa acadêmica. Pesquisas desse tipo buscam deslocar intencionalmente modos estabelecidos de se fazer pesquisa e produzir conhecimentos em artes, aceitando e ressaltando categorias como incerteza, imaginação, ilusão, introspecção, visualização e dinamismo, e baseando-se no pressuposto que o sentido não é encontrado, mas construído, sendo, portanto, um evento criativo. Assim, essas pesquisas exploram a compreensão da *experiência* humana e das artes e usam vocabulário novo, que aceita a escrita em todos os tempos verbais e espaços de representação (Dias, 2013).

Dentre os variados métodos da PEBA se encontra o da A/r/tografia, termo originado do inglês A/R/Tography (A, artist/artista; R, researcher/pesquisador; T, teacher/professor; e graphy/grafia), em que não apenas os tradicionais sujeitos da pesquisa são analisados, mas também o próprio pesquisador, que é ainda professor e se coloca na posição de artista e procura registrar artisticamente seus achados. Para Irwin (2013), a a/r/tografia é uma Pesquisa Viva, que retrata uma maneira de ser e tornar-se no mundo, um encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais, que não tratam de um conhecimento exato, mas, conforme Barone e Eisner (2006, p. 96, *apud* Dias, 2013), de uma “melhoria de perspectivas”. Entendo a perspectiva – termo tomado da Ótica e que evoca o ponto de vista do sujeito, aquilo que seus olhos alcançam – como algo que aqui me importa sobremaneira, considerando que, dada sua natureza, perfeitamente se harmoniza à Fenomenologia, um dos referenciais teóricos da PEBA (Dias, 2013) e campo em que se integram as noções de experiência e mediação nesta pesquisa .

Os pressupostos fenomenológicos residem na observação de *como* a consciência interpreta os fenômenos, estando, assim, centrada no ser que constrói o conhecimento. É, deste modo, na busca pela melhoria de perspectivas e de compreensão do(s) ser(es) que as produz(em) que a a/r/tografia adota

seis *renderings*, entendidos como conceitos ou representações, que são tratados como lugares flexíveis intersubjetivos, que se movem na fronteira entre teoria, prática e atividade criadora, e que guiam, assim, a participação ativa na construção de novos significados e compreensões, com ênfase no processo antes que no método, auxiliando os a/r/tógrafos a retratarem seu trabalho a outros.

Essas representações são (Irwin; Springgay, 2013): *contiguidade* (ajuda a compreender as ideias adjacentes ou coexistentes na pesquisa, e cria e permite observar as dobras de seus entrelugares), *pesquisa viva* (se refere às práticas de vida em processo do ser pesquisador/professor/artista, e considera o andamento da pesquisa, observando a evolução de suas questões e das compreensões que vão surgindo), *metáfora/metonímia* (por meio das quais se abrem possibilidades para a criação de significados), *aberturas* (os espaços do novo, do imprevisível onde o conhecimento é criado enquanto se enfrentam contradições e resistências), *reverberações* (os movimentos que forçam o a/r/tógrafo a mudar suas compreensões do fenômeno, geralmente conduzindo a um significado profundo ou a uma modificação em seu próprio eu) e *excessos* (ao que se cria quando o controle e a regulamentação desaparecem, são as sobras, os aspectos potenciais e repletos de possibilidades, o ainda inominável, que permite questionar como as coisas se tornam o que são e qual sua natureza).

2 LITERATURA, EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA

No que concerne ao ponto de contato desses conceitos metodológicos à pesquisa em literatura ou em educação por meio da literatura, sustenta esse trabalho Petit (2009; 2010; 2013; 2019), que apresentou e explorou, no conjunto de suas obras, um riquíssimo apanhado de relatos de sujeitos de variadas idades e contextos diversos ao longo de mais de duas décadas de pesquisas relacionadas à leitura. Destacando o papel das bibliotecas e de distintos mediadores junto a esses sujeitos, em seus ambientes privados ou em espaços sociais formais e não formais de educação, em experiências de ordem simultaneamente sensível e intelectual, a autora avaliou a contribuição dada pela leitura e por sua mediação contra processos de exclusão e segregação, e sua importância na reconstrução do indivíduo, de suas relações com o outro e o mundo. Parece então essencial na leitura do literário o trabalho de pensar, o momento do devaneio, e que a literatura está próxima da vivacidade dos sentidos, sendo que isso não tem a ver com o tema, mas com a forma de sua realização, com a escrita em si, suas características, seu modo de apresentação e o ângulo de aproximação entre leitor e obra no ato da leitura (Petit, 2010).

Assim, apresenta-se como essencial o papel da sensibilidade nessa aproximação do leitor com o texto. Borges (2019), um dos mais importantes e influentes autores do século XX, relatou sua experiência com as declamações de Keats que seu pai lhe fazia na infância e chamou de *revelação* o

momento em que entendeu a poesia, a linguagem como uma paixão e um prazer, afirmando a respeito do momento de sua descoberta: “não acho que tenha compreendido as palavras, mas senti que algo acontecia comigo. Acontecia não com meu simples intelecto, mas com todo meu ser, minha carne e meu sangue” (Borges, 2019, p.13). Fica aí bem demonstrado que não nos afetamos apenas pelos sentidos *da* literatura, mas também em todo o *sentido por meio* da literatura durante nosso devaneio na aproximação com ela, para usar palavras de Petit.

Larrosa (2018), para quem a experiência é o que *nos* passa, acontece, toca, ajuda a melhor compreender essa dinâmica, sugerindo também que a experiência deva ser pensada como o que não se pode conceituar como algo *determinado*. A experiência é, para ele, um modo de habitar o mundo de um ser que existe, e o sujeito desta experiência, esse ser existente, seria algo como um território de passagem, em que é preciso parar para pensar, olhar, escutar e sentir mais devagar, tornando-se, como resultado da experiência, um ser então “ex-posto”. Assim, este sujeito não se definiria apenas por sua atividade, mas antes por sua receptividade, por uma disponibilidade fundamental, uma abertura essencial de si para os acontecimentos.

A experiência, sob esta ótica, não é a simples exposição à ocorrência dos eventos externos no contexto do sujeito, mas a reverberação interna que tais eventos provocavam nele; a experiência é algo a viver dentro de si mesmo. Permitir-se viver o acontecimento implica atravessar o território mais arriscado de todos, o território-eu, rumo à própria transformação, passando da condição de um ser que assiste à passagem dos eventos a um ser que é por eles assistido e atravessado; finalmente, um sujeito que, exposto, torna-se “ex-posto”: demovido de onde estava, daquilo que era para o eu no qual agora se “trans-forma”, que supera sua forma até então presente, colocando-se para além dela. Ora, que seria a educação estética se não essa travessia e seus resultados?

O autor fonte de Larrosa é Heidegger (2015), que afirma que a experiência é percorrer um caminho e *fazer uma experiência* com algo significa que, enquanto estamos a caminho de algo, este algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma; essa é a experiência heideggeriana. O autor afirmou que “fazer uma experiência com alguma coisa significa que, para alcançarmos o que conseguimos alcançar quando estamos a caminho, é preciso que isso *nos* alcance e nos *comova*, venha ao nosso encontro e nos tome, transformando-nos em sua direção” (Heidegger, 2015, p.137, grifos meus).

Comover-se parece então ser a chave, podendo-se pensar em duas distintas manifestações dessa palavra: ‘como ver’ e ‘co-mover’. A palavra comover tem em sua etimologia latina a ideia de pôr em movimento, agitar, mover e, modernamente, as acepções de deslocar, causar emoção viva, fazer perder a dureza da alma e até decidir-se (Houaiss; Villar, 2009). Parece claro então que comover-se depende

de *como se vê* algo para que esse algo *co-mova* quem o vê; que fazer uma experiência implica atravessar-nos com dupla moção (co-mover): nos abalar a ponto de nos deslocar de onde estamos de um tal modo, com uma tal emoção, que já não mais possamos ver – ou ser – do mesmo modo; expostos, comovidos e co-movidos, alcançamos nossa transformação, transcendemos nosso própria forma, somos esteticamente afetados, alterados – coisa que evidencia a imprescindibilidade da sensibilidade no fazer uma experiência e, portanto, no desenvolvimento da educação estética.

Então, no fazer uma experiência, a sensibilidade é a própria potência da vida no campo fértil dos acontecimentos que é o sujeito protagonista; é a potência do vir a ser para reagir à chuva, ao sol e ao vento dos acontecimentos exteriores. E a experiência, por sua vez, é aquilo que nos atravessa, que nos encaminha, modifica-nos, que nos acontece e que acontece *em nós*, tanto quanto nossa disponibilidade sensível permitir, tanto quanto duradoura e íntima for nossa parada em nós mesmos, tanto quanto significativa, encaminhadora e deslocadora for a comoção que nos atingiu, o que a leva a ser, portanto, singular e particular a cada ser que experiencia... Bem, parece ser isto o que Petit (2010, p. 23) chamou de *apropriações singulares* e o motivo pelo qual Larrosa (2018, p.34) afirmou que enquanto o *experimento é genérico, a experiência é singular* – para cada ser, uma apropriação; para cada solo atravessado, uma germinação.

Schiller (2002), em meio à profícua discussão por ele apresentada acerca da educação estética e de onde se pode depreender a premissa básica que não há aprendizagem fora dos sentidos, afirma que o *caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração* (Schiller, 2002, p. 46), e que, portanto, a formação da sensibilidade é uma necessidade premente. Dissertando sobre o tema, o alemão declarou a cultura como instrumento de enobrecimento do caráter na busca pelo homem moral, o homem cultivado, aquele que sobrepuja o homem físico, a selvageria da sua natureza e a barbárie da sua racionalidade extrema, entorpecedora dos sentidos. Isso tudo porque as linguagens artísticas, por seus naturais caracteres sensibilizadores, provocadores e propiciadores de subjetivações por parte de quem com elas interage, carregam, no bojo dessas características, uma potência estética suprema: a de (melhor) integrar e desenvolver, simultaneamente, razão e sensibilidade, o inteligível e o sensível, ou, como ele chama também, princípios e sentimentos.

Ainda nos mesmos escritos, Schiller (2002) afirma que para que ocorra a educação estética deve haver uma atuação conjunta dos dois impulsos humanos essenciais: o impulso sensível, caracterizado por nossa própria natureza sensorial, nossa *porção* que capta o mundo pelos sentidos, nossa sensibilidade; e o impulso formal, aquela *porção* que *pensa* o captado, a razão do homem. A essa ação conjunta entre sensível e formal ele chama impulso lúdico: um jogo que, uma vez provocado, estabelecido no que aqui se entende como uma *comunicação* (ação comum, partilhada, simultânea)

entre um impulso e outro, estesia o ser humano. Ao estesiar o humano, tira-o do estado entorpecido, anestesiado em que se encontra, e demove-o de sua condição selvagem – quando os sentimentos imperam sobre os princípios (a razão) –, ou de sua condição bárbara – quando os princípios destroem os sentimentos (a sensibilidade) –, aproximando-o da condição de homem cultivado, o homem que é *esteticamente educado*.

Foi Duarte Júnior (2010) quem ressaltou que tal educação *estésica* ou do sensível implica focar a atuação dos educadores naquilo que foi historicamente preterido em favor do conhecimento intelectivo: o mundo perceptível pelos sentidos, este mesmo mundo a partir do qual nos percebemos e ordenamos a construção de nossos sentidos primeiros, o mundo da corporeidade. Por isso, para este estudioso, “a educação do sensível não prescinde da arte – pelo contrário, ela deve atuar num nível anterior ao da simbolização estética” (Duarte Júnior, 2010, p. 26). A estesia diz respeito a nossa sensibilidade geral para apreender os sinais emitidos, de modo que, estimulando os sentidos através de nosso entorno, a começar pelo exercício de percepção de cores, formas, sabores etc., educaríamos antes olhar, audição, tato, paladar e olfato, para depois sermos capazes das abstrações. “O corpo conhece o mundo antes de podermos reduzi-lo a conceitos e esquemas abstratos próprios de nossos processos mentais”, escreveu ele (Duarte Júnior, 2010, p.126), o que se estende aqui ao entendimento de que o corpo chega ao texto pelo tato e pela visão, pelo olhar lançado, primeira ação no ato da leitura e da decodificação dela, ou ainda pela audição, a exemplo do que aconteceu a Borges (2019) promovendo nele o impulso lúdico, o jogo entre seus impulsos sensível e inteligível, levando-o a *fazer uma experiência* com a literatura que do pai ouvia.

Duarte Júnior (2010) distingue inteligível e sensível do seguinte modo: o *inteligível* é o conhecimento intelectivo, abstratamente articulável pelo nosso cérebro através de símbolos lógicos e racionais, e o *sensível* é o que pode ser percebido pelos sentidos, constituindo a sabedoria detida e manifesta pelo corpo, em seus movimentos internos e externos. Baseado nas mesmas premissas, o autor distingue *conhecer* como coisa mental, intelectual, e *saber* como o conhecimento que reside também na carne, na totalidade do ser, na união entre corpo e mente – daí as relações estabelecidas por ele entre saber e sabor. Logo, comprehende-se aqui, na busca por um ser equilibrado em sua integralidade, o *conhecimento* deve dar lugar ao *saber sensível*, que incorpora no sujeito, que integra a ele uma gama de saberes maior que um simples conhecer desvinculado do sentir, dando-lhe mesmo o sabor de saber; saberes que encarnados, incorporados levam a uma *educação do sensível* e resultam num corpo não mais desprendido de sua mente, um corpo que capta o sabor, o decifra e o traduz *junto* com a mente, um corpo que viveu o jogo do impulso lúdico e no qual agora se integram plenamente sensível e inteligível; um corpo de um sujeito integral, um sujeito que não mais apenas se sujeita, mas

assume seu quinhão de protagonismo e passa a ser o próprio eu, um corpo-eu, território-eu atravessado, germinado, florescido – enfim, cultivado, como queria Schiller (2002).

Portanto, o jogo do impulso lúdico, provocado por meio do acionamento dos sentidos, nos proporciona experienciar e então saber, de modo que a experiência habita o jogo ou existe por causa dele, sob a condição de seu acontecimento, e quem sabe justamente por ter a habitação em comum com o ser que se altera é que ela o altere; quando há jogo, dá-se *uma experiência* e, quando uma tal experiência é feita, vivida, saboreada e encarnada pelo ser, ocorre sua educação estética.

3 DO TEXTO LITERÁRIO À MEDIAÇÃO QUE LIBERTA

Avançando em busca da resposta sobre como *fazer experiências* literárias pode potencializar a educação estética na cena cultural escolar, vai ficando claro que mediar experiências sensíveis com a literatura significaria oportunizar aos sujeitos experiências perceptivas amplas e diversas, sensorial e semanticamente ricas, pautadas na consciência sobre a indissolubilidade do sensível e do inteligível e na busca da integralização de ambos, além do respeito ao modo único como se manifestam em cada ser e sobre como cada um apreende o mundo a sua volta e (se) aprende. O impulso lúdico pode assim bem ser provocado por meio da literatura, linguagem artística extremamente bela e rica manifesta na forma de textos verbais, verbovisuais, e, na contemporaneidade, também apenas visuais, cujas leituras tanto têm encantado a humanidade e a aproximado da vivacidade dos sentidos. O texto literário promove esta aproximação por meio de seu arranjo especial de palavras e, por vezes, imagens, especialmente escolhidas, acionando a sensibilidade pela beleza do texto, que adentrará então a razão pela via do sensível.

Antônio Cândido (2011) apontou a barbárie de nossa época e, muito sabiamente, defendeu a literatura como um direito humano, tratando-a como um bem incompressível por ser capaz de garantir o que chamou de *integridade espiritual*. Para o professor e crítico literário brasileiro, a literatura é uma manifestação humana universal, é, como diz ele, “o sonho acordado das civilizações; ela confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (Cândido, 2011, p.177). Ao explanar sobre o poder humanizador da literatura, ele afirma que “a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado” (Cândido, 2011, p.179), e que, por meio dessa organização, por meio desse caráter de coisa organizada é que “somos mais capazes de organizar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (Cândido, 2011, p.179). Logo, a literatura, por causa das características de sua constituição e de seu modo de apresentação, como dissera Petit (2010), por meio

da ordenação do *caos originário* que é sua matéria-prima, tem o potencial de ordenar nosso *caos interior* (Candido, 2011).

O historiador e pesquisador Dante Gallian conduz, no Centro de História e Filosofia das Ciências da Saúde da UNIFESP, há mais de 15 anos, pesquisas relacionadas ao potencial da literatura, por meio da leitura e da discussão grupal de textos literários clássicos. Gallian desconstruiu a ideia de que o estudo e o debate em torno dela se resumem a um “verniz intelectual” e afirmou:

Neste contexto de embotamento afetivo e moral em que estamos vivendo, a literatura se ofereceria como um meio – alguns dirão até mesmo o único – de nos reencontrarmos com as fontes humanas da nossa existência e nos humanizarmos. Isto porque ela [...] nos afeta – nos lembra que estamos vivos e que não somos meros zumbis encerrados num ciclo vicioso de produção e consumo (Gallian, 2017, p.82).

É notável que todos esses discursos se avizinham bastante ao de Duarte Júnior (2010) em sua ode ao sensível e ao de Larrosa (2018), que disse que “a leitura, a escrita e a conversação filosófica (pensante) estão relacionadas com determinadas formas de produzir subjetividade, formas de viver, potência de vida” (Larrosa, 2018, pp. 141-142). Parece entrar aí o papel da mediação cultural adequada, neste caso, da mediação *literária* adequada, aquela que toma o livro como objeto artístico e estético, e se constitui por um conjunto de ações que apresenta, provoca, escuta, (re)conecta, propõe *experienciamentos*, põe em conflito e abre espaço para digressões e (res)significações acerca do objeto proposto e do que quer que ele suscite no/a leitor/a (Neitzel; Pareja; Krames, 2020), o que requerer ainda uma atitude não fascista (Barthes, 2013) tanto frente ao texto literário quanto à sua mediação.

Compreendemos com Barthes (2013) que a própria literatura, como objeto artístico que é, possui potência de ruptura com o fascismo estabelecido pela imposição dos sentidos da língua, pela obrigatoriedade do dizer de determinada maneira. A partir do modo de arranjo e apresentação que a literatura faz da língua, trapaceando com ela, esquivando-se para fora de seu poder ao insubordinar-se às suas normas fixas e sentidos previamente (de)limitados, as forças de liberdade que residem no texto literário se manifestam, promovendo no/a leitor/a um trabalho de deslocamento sobre a língua mesma e seus sentidos. Este deslocamento, ocorrido a partir do que o autor chama de *jogo* com os signos (Barthes, 2013), é que pode promover, por meio da mediação adequada, a educação estética, já que uma vez deslocados os sentidos, desloca-se e (re)ordena-se em seu território-eu aquele/a que sente e que atribui sentidos – a criatura humana.

O vigor deste texto que tanto pode, que enseja uma educação estética, deve-se às suas potências estética e artística; este que é um texto rico e turvo, que não entrega tudo e mantém abertura para pontos de reflexão, de conflito e de reversibilidade de sentidos, é texto aberto, plural e, por isso,

escrevível; é texto pautado na riqueza da linguagem, manifesta grandemente na diversidade de suas figuras repletas de metaforizações, e de estratégias narrativas que levem o ser leitor para além do conforto do prazer, à crise da sua relação com a linguagem, à fruição. Para além do simples prazer da leitura confortável que afaga a alma, é na leitura fruitiva, aquela em que o ser leitor se submete ao jogo do texto literário e por ele se perturba, é nesta leitura que o ser leitor alcança o ponto de (re)pensar-se, de (re)pensar sua habitação no mundo e o próprio mundo que o cerca, é nesta leitura que ele se *enseja* outro. Nessa perspectiva, aquela mediação adequada deste tipo de texto é 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 *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.

4 DO FAZER UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA À EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Ao fim da pesquisa que aqui se relata, com uso dos *renderings*, na *contiguidade* da literatura com a vida, ao fazer uma *pesquisa viva* com seres, como ela, móviles, por meio de uma linguagem – do texto e para com o texto – repleta do uso de *metáforas/metônimas*, que buscaram dizer o indizível, adentrando pelas *aberturas* do texto literário e dos *textos-eu*, conectando-os, ponteando-os um com o outro e com o mundo ao redor, observei as *reverberações* provocadas e sentidas, construtoras dos sentidos que nos habitam, e os *excessos* intrínsecos à experiência e igualmente partícipes da (re)elaboração dos *textos-eu* envolvidos na pesquisa.

Ao discutir o conceito de *fazer (uma) experiência* (heideggeriana) literária, a ficou-me evidente que essa feitura da experiência, individual e intransferível, depende dos efeitos que a leitura literária vai ou não alcançar no sujeito, ou, pondo d'outro modo, que a medida que o ser leitor alcança a literatura depende do *quanto* ele se estende em direção a ela e se permite por ela ser tocado – como em qualquer relacionamento de sucesso, é preciso entrega e dedicação.

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 explicadora, porque é assim que se aciona o jogo entre sensível e inteligível que leva o ser a se comover e *co-mover*. Inati, um dos sujeitos da pesquisa, me confirmou que é necessário desejar a leitura – e não é sujeitando alguém à força da imposição que se planta nele/a o desejo; o desejo caminha de mãos dadas à liberdade e é fruto da sedução. Nos espaços escolares é preciso, portanto, investirmos energias em desenvolver estratégias e oportunidades de

leitura sedutoras, que ofertem alguma liberdade para nossas crianças e nossos/as jovens vivenciarem (dar vida a) a literatura, *fazerm* nela e dela *uma experiência* no sentido heideggeriano.

E foi durante as mediações de experiências sensíveis por meio de atividades leitoras que buscaram propor o texto literário como acontecimento, que observei o jovem grupo experienciar e declinar dos acontecimentos. Se eles não puderam exercitar sua liberdade na escolha das obras, puderam fazê-lo intensamente na exposição de suas impressões mais incertas, suas ideias e seus devaneios; entre apanhadores, capturados e evadidos das urdiduras dos textos acontecidos, meus jovens companheiros de jornada tramaram um tanto seu próprio *texto-eu*; e foi também vivendo eu mesma este movimento enquanto os mediava que fui mediada a fazer minhas próprias experiências, a aprender a me tecer mais diversa, rica e belamente.

Findando esta minha urdidura, ao refletir como meu eu pesquisador se coloca e se afeta no papel de a/r/tógrafa, registrando literariamente os achados da pesquisa, percebo que minhas reflexões foram, durante este exercício de leitura, mediação, reflexão e (re)escrita literária, se (re)ordenando e produzindo, no texto, uma espécie de espelhamento da tessitura de meu eu. Retomar e analisar as tantas discussões me permitiu consolidar minhas lições, ampliá-las, alterá-las e aprender outras tantas, incluindo uma muito simples e valiosa que veio do sujeito Izul: o que eu mediadora tentava fazer era ajudar meu precioso grupo *a ler com alma* – e a pôr eu mesma *mais alma* no meu eu a/r/tógrafo – docente, pesquisadora e, quem sabe, artista. Agora já não posso mais propor a literatura sem considerar que ela pode e deve levar meus e minhas estudantes ao deslocamento da educação estética.

Assim foi respondida minha questão de pesquisa: *fazer experiências* literárias pode potencializar a educação estética na cena cultural escolar quando o ser mediador dedica tempo, conversa e alma à relação do/a estudante com o texto, e propicia, desta feita, que o/a estudante faça o mesmo para com o texto; *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.

Finalmente, porque aprendi com Foucault que a língua é poder e com Heidegger que o método é o caminho para o saber, residindo nele o poder desse saber, ao produzir este texto que, numa tentativa de dar indícios de sua própria essência, subverte em alguma medida a ordem da escritura acadêmica imposta, transformo-o em meu grito político por um mundo mais justo na distribuição e no acesso do conhecimento produzido.

Porque a literatura pode muito.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio Leyla Perrone-Moisés. 1^a ed. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BARTHES, Roland. O prazer do texto. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BARTHES, Roland. O rumor da língua. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. 3^a ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- BARTHES, Roland. S/Z. Tradução Maria de S. Cruz e Ana M. Leite. Lisboa: Edições 70, 1999. (Signos; 26)
- BORGES, Jorge Luis. Esse ofício do verso. Org. Calin-Andrei Mihailescu. Tradução José Marcos Macedo. 2^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 5^a ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- DIAS, Belidson. A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (orgs.). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 21-26.
- DUARTE JR., João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 5^a ed. Curitiba, PR: Criar Edições, 2010.
- GALLIAN, Dante. A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma. São Paulo: Martin Claret, 2017.
- HEIDEGGER, Martin. Caminhos da linguagem. Tradução Marcia Sá Cavalcante Schuback. 5^a ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2015.
- HENTCHEN, Luana Camila. Da terra de Oz a um mundo leitor de ampla 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.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. 1^a ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- IRWIN, Rita L. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (orgs.). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 27-35.
- IRWIN, Rita L.; SPRINGGAY, Stephanie. A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 137-153.
- LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre a experiência. Tradução Cristina Antunes e João W. Geraldi. 1^a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

NEITZEL, Adair de Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Muller; KRAMES, Ilisabet Pradi. Mediação e mediadores do texto literário. In: URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar; KRAMES, Ilisabet Pradi. (Orgs.). *Cultura, escola e educação criadora: mediações culturais e proposições estéticas*. Curitiba: CRV, 2020. p. 45-67.

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

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2^a ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução Celina Olga de Souza. 1^a ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. Tradução SC/Ajul Vidile. 1^a ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 2002.