

A experiência estética e artística da leitura do literário: o exercício de enxergar o mundo com os dois olhos

Adair de Aguiar Neitzel¹

Gabriela Piske²

Luana Camila Hentchen³

Resumo

O objetivo deste artigo é sinalizar como a relação com o texto literário nutre esteticamente e como esse movimento afeta o leitor a ver e ser no mundo. É uma pesquisa qualitativa, de abordagem bibliográfica, para a qual textos literários foram selecionados para exemplificar os principais conceitos abordados: educação estética, fruição, jogo, fazer uma experiência. O principal aporte teórico é Barthes (1999, 2015), Heidegger (2015), Schiller (2002). Como resultados, aponta-se que, na leitura, é preciso acionar os sentidos para alargar as forças que a obra sugere; o livro de literatura é um objeto propositivo artístico que educa esteticamente quando mediado de forma sensível, quando a relação com o livro se dá pelo viés da fruição e incita o leitor a fazer perguntas sobre o texto. Para educar esteticamente, faz-se necessário que a obra cause uma tensão no leitor, provocando-o a jogar com a obra e a fazer uma experiência.

Palavras-chave: Educação estética. Leitura do literário. *Fazer uma experiência.*

Data de submissão: Março. 2023 – Data de aceite: Junho. 2023

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v19i3.14400>

¹ Possui graduação em Letras (Português/Inglês) pela Universidade da Região de Joinville/SC, Mestrado em Teoria Literária e Doutorado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutorado sanduíche na Sorbonne Nouvelle sob a orientação de Henri Behar. Pós-doutorado na Universidade Paris VII – Diderot. E-mail: neitzel@univali.br

² Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. Professora do curso de Pedagogia. Membro do grupo de pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora. Pesquisa sobre bibliotecas, leitura e educação estética. <https://orcid.org/0000-0002-1320-5983> E-mail: piskegabriela@gmail.com

³ Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. Professora do Colégio de Aplicação UNIVALI. Coordenadora do CAU Leitura. Membro do GP Cultura, Escola e Educação Criadora. <https://orcid.org/0000-0002-5092-0484> E-mail: luanacamila@univali.br

Introdução: Dois olhos para sentir e pensar o texto literário

“Ninguém esgota o mundo com o olhar, mesmo possuindo dois olhos sem vidro.” (Queirós, 2004, p. 8)

Bartolomeu Campos de Queirós, na epígrafe, convida-nos a pensar e a repensar sobre o mundo que nos cerca, sobre o quanto dele nos chega aos olhos – isso nos leva, conseqüentemente, a refletir sobre como enxergamos o que nos chega. Sua fala é sobre a possibilidade da inesgotabilidade não apenas do mundo, mas também de nossas percepções sobre ele. Não é possível esgotarmos o mundo vivido, há sempre muitas dobras a serem desvendadas em nossas percepções, as quais ultrapassam a racionalidade, porque não apenas nela ou por ela se estabelecem.

Nosso olho nu não é capaz de apreender os sentidos do que enxerga, apesar de ser, ele próprio, fundamental a um dos cinco sentidos: a visão. Seu trabalho é captar as imagens, mas quem as enxerga, de fato, é o conjunto sensível-inteligível inerente a nós, motivo pelo qual nossas percepções se alteram a cada desnudamento. É assim, neste trabalho conjunto entre o sensível e o inteligível, que se dá nosso desvelamento do mundo que habitamos. Talvez, por isso, o homem produz arte, porque é a partir dela que ele expressa suas percepções sobre as tantas dobras do mundo; um mundo feito de matéria visível, mas também invisível.

Friedrich Schiller foi um dos filósofos que descortinou as dobras que a arte nos oportuniza criar e desvendar, sua potência em abrir nossos olhos, sem esgotar o mundo vivido, mas, sim, duplicar seus sentidos. Diante da obra de arte, mesmo possuindo dois olhos sem vidro, necessitamos fazer uso de nossa cognição e dos nossos sentidos para ampliar as forças que a obra insinua, para, assim, enxergamos para além do que vemos: “Mas a gente, com dois olhos, sempre olha e não acredita no que vê” (QUEIRÓS, 2004, p. 8).

Com Schiller (2002), compreendemos que é na apreciação e na reflexão sobre a obra, no uso de nossa força racional e sensível, que fazemos uma experiência estética, a qual é sempre única, intransferível. Uma experiência estética leva-nos a ver com “os dois olhos” não materiais, o da razão e o da sensibilidade. Por meio da sensibilidade, intuimos o mundo que nos chega, e imagens são produzidas, as quais podem ressoar e repercutir em nós.

Iniciamos este artigo com a epígrafe de Queirós (2004) porque ela nos convida a pensar a temática que nos propomos a explorar: a educação estética pelo viés da arte literária. Vimos, ao longo de nossa jornada como pesquisadoras, estudando essa temática, e, quando falamos em educação estética, normalmente nos vem à baila espaços não formais, como museus e galerias de arte. No entanto, outros espaços educativos – como a

escola e a universidade – podem e devem ser, também, espaços propositores que contribuem para a educação estética. Espaços propositores são aqueles que são potencializadores de experiências estéticas, que promovem relações e interações entre obra e público, que ampliam as possibilidades de se criar e ressignificar a arte.

Além de evidenciarmos espaços propositores quando falamos de educação estética, lembramos, inclusive, dos objetos propositores, os quais, normalmente, são as obras visuais, as pinturas e as esculturas. Quando falamos em literatura, é lugar comum percebê-la como um potente elemento na formação de leitores, na proficiência linguística, no letramento literário, na ampliação de vocabulário e no domínio da escrita. Contudo, raramente a literatura é percebida no ambiente escolar como um objeto propositor potente para a educação estética.

Hentchen (2022), ao buscar compreender como fazer experiências literárias pode potencializar a educação estética na cena cultural escolar, por meio da metodologia da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA): A/r/tografia, faz um exercício poético com a palavra literária. Sua pesquisa evidencia que, quando o texto literário tem potência estética e é mediado de forma sensível e provocante, ele amplia as possibilidades de o jovem leitor se estender em direção à literatura e, assim, poder vivenciá-la e fazer nela e dela uma experiência. Ao discutir como um clube de leitura na escola pode ser um percurso para que os jovens exercitem sua liberdade na exposição de suas impressões, suas ideias e seus devaneios, a pesquisadora oferece possibilidades de compreendermos que a escola pode ser o espaço da educação estética pela literatura, quando o professor é leitor e provoca o estudante a “co(-)mover-se” – comover-se de tal modo a mover-se, emocionar-se ao ponto de modificar-se –, colocando-se na experiência, tornando-se um ser “ex-posto” – que se modificou e, portanto, não está mais posto no mesmo lugar (Hentchen, 2022).

Nhoque, Oliveira e Santos (2022), a partir de dados empíricos produzidos em uma pesquisa intervenção na Educação Básica, discutem sobre a potência estética que a leitura do texto literário tem de estesiá-lo. As autoras observaram que, para que a relação com o livro se dê pelo viés da fruição, no encontro com o texto, é necessário que ele seja mediado como objeto estético. Uma mediação adequada possibilita o desejo pelo livro, de tocá-lo, de senti-lo, de apropriar-se dos seus escritos, alimentando a ideia do livro fetiche. Para as pesquisadoras, o jogo estabelecido entre o leitor e a obra, na perspectiva da fruição, pode aguçar o “[...] juízo estético e educar esteticamente” (Nhoque; Oliveira; Santos, 2022, p. 35), um movimento considerado por elas como a própria experiência estética.

Neitzel e Alves (2022) evidenciam como a leitura do literário pode ser o lugar da sensibilidade na produção de conhecimento. Por meio da análise da obra *Grande Sertão: Veredas*, as autoras enfatizam que, na leitura do literário, podemos mobilizar nossos

impulsos sensíveis e racionais quando jogamos com a obra, pois, no jogo, desenvolvemos o impulso lúdico e nos educamos esteticamente. Para as autoras: “A educação estética desenvolve-se quando jogamos e, por meio do jogo, percebemo-nos no mundo, em um todo integrado, libertamo-nos de preconceitos, fortalecemo-nos intelectualmente e criamos a nossa própria visão de mundo” (Neitzel; Alves, 2022, p. 426-427). Segundo as pesquisadoras, a arte, pela sua elaboração simbólica, possibilita-nos viver situações diversas e tem a potência para desenvolver a educação estética naquele que se deixa atravessar pela obra.

Partimos, então, do princípio de que, na leitura do texto literário, quando o leitor entra nos poros do texto e enquanto o texto também lhe invade os poros, suas dobras se desdobram sobre esse leitor. Isso significa dizer que há entre quem lê desse modo e a própria obra uma conexão que vai muito além de um simples contato com o enredo e as personagens; as entrelinhas são percorridas e, desse caminho, um novo leitor se abre ao mundo. É o que Barthes (2015) chama de “fruição”. Um texto de fruição coloca “[...] em estado de perda, [...] desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem” (Barthes, 2015, p. 20-21). Importante acentuar que esse conceito de fruição aponta para o movimento do jogo que se institui entre leitor e obra, no percurso da leitura, diferente do prazer que a leitura que conforta promove. Quando Barthes (2015) cita que as bases históricas, culturais e psicológicas do leitor são abaladas, ele entrevê que a leitura frutiva é aquela que leva o leitor a levantar a cabeça do texto, enxergar não aquilo que ele – o leitor – deseja, mas escutar as vozes que murmuram no texto.

Outros exemplos podemos colher na pesquisa de Neumann e Garcia dos Anjos (2020, p. 102), os quais evidenciam como a experiência da linguagem poética nos alça a um “espaço de refúgio, de recomposição de si”, “espaço da liberdade, da reconstrução”, uma concepção de linguagem como iniciadora da experiência significativa, diferente da vivência que, muitas vezes, é inibida pela rapidez com que nos relacionamos com o mundo. A proposta do artigo é de operar uma reflexão sobre o poder fundador da linguagem, que encontra espaço para alcançar toda a sua potência na literatura. Nela, há a fuga do caráter instrumental normalmente atribuído à linguagem, pois, ao trabalhar com as metáforas, se põe acento no não dito e, ao fazê-lo, dá-se voz à fantasia, que também é um meio de busca pelo conhecimento.

Assim sendo, a literatura, quando permite que o leitor se desloque em direção aos desafios e às mudanças, quando não deixa que ele leia apenas por um mero passatempo, mas o provoca a entregar-se aos ditos e aos não ditos, fazendo-o enxergar sua vida e o que está ao seu redor de maneira diferente, também contribui para uma educação estética.

Segundo Hentchen (2022, p. 42), “[...] é na leitura fruitiva, aquela em que o ser leitor se submete ao jogo do texto literário e por ele se perturba, é [nessa] 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 [nessa] leitura que ele se enseja outro”. É, portanto, por meio dessa relação que se estabelece entre leitor e obra, quando este joga com os sentidos do texto, que se desenrola a fruição, em um movimento que extrapola o gostar ou o sentir prazer pelo texto. Desse modo, “[...] a fruição acontece quando o leitor percorre as ‘fugas do texto’, sendo capaz de vislumbrar aberturas de mundos, a partir de certo desassossego estabelecido” (Cruz, 2020, p. 34). Tal entrada às fugas literárias se dá na permissão do leitor para jogar com as estradas escondidas da obra.

Jogar com o texto exige, por conseguinte, um envolvimento do leitor, um aceite da voz do outro, que diz respeito a não buscar ler aquilo que os olhos desejam ler, aquilo que já se sabe, confirmando as certezas. Jogar com o texto é aceitar o plural que o constitui. “Interpretar um texto não é dar-lhe um sentido (mais ou menos fundamentado, mais ou menos livre), é pelo contrário, apreciar o plural de que ele é feito” (Barthes, 1999, p. 13). Assim, o jogo constitui-se quando o leitor esquadriinha as dobras do texto e descobre a pluralidade de sentidos e de possibilidades que ele carrega. Jogar é, como nos diz o poeta Manoel de Barros (2010), gostar das palavras quando elas perturbam os sentidos normais da fala. É inquietar-se com o dito e com o não dito, buscar nas fugas do texto sentidos outros, e adentrar, desejante, no texto. A partir das descobertas e das conexões feitas pelo leitor, ele se torna protagonista, pois “[...] não existe por trás do texto ninguém ativo (o escritor) e diante dele ninguém passivo (o leitor)” (Barthes, 2015, p. 23).

Nesse movimento de jogo, o leitor torna-se também produtivo; ele se assume como escritor que (re)constrói a obra conforme avança na leitura, já que um texto de fruição é aberto e possibilita múltiplos sentidos. Segundo Barthes (1999), o leitor produtivo está diante de um teatro, no qual ele mesmo se configura em um personagem da história. Isso é possível quando o texto literário não está inteiramente acabado, fechado, mas possibilita que o leitor se movimente no espaço cênico que é o livro.

Dessa forma, esse movimento de fruição e de jogo depende do texto que nos chega às mãos, se escrevível ou legível. Para Barthes (1999), o texto produtivo é o texto escrevível, aquele que possui uma pluralidade de entradas, uma “galáxia de significantes” (Barthes, 1999, p. 13); e é um texto reversível porque oportuniza ao leitor a entrada por diversos pontos. O texto escrevível está repleto de pontos de interrogação, não é um texto que representa a voz tagarela de um escritor, cuja verdade quer se impor, mas uma voz que é produzida com hiatos, dos quais ecoam sussurros muitas vezes inaudíveis, mas muito produtivos, porque é nessa névoa, na qual o sentido se obnubila, que o leitor pode se encontrar, como acontece na obra de Queirós (2004, p. 9-10): “A dúvida sempre me salvou.

As pessoas que cismam ter encontrado a verdade me assustam. [...]. Quem possui a verdade apenas fala”.

Assim, um texto escrevível é aquele que se mostra ao leitor como jogo, como uma rede aberta ao infinito das linguagens. “Porque o que está em jogo no trabalho literário (na literatura como trabalho) é fazer-se do leitor não só um consumidor, mas um produto do texto” (Barthes, 1999, p. 12). Seja na escrita, seja na leitura, um texto escrevível é aquele que se pode estrelar, estilhaçar em vez de condensar, o que exige que se opere uma escrita pela dispersão e uma leitura pela lentidão. Já no texto legível, tudo está posto. Não há aberturas, é apenas o que está dito. Logo, trata-se do tipo de texto feito para o consumo, para um leitor consumidor, que lê apenas pelo prazer, e não para o leitor que lê por fruição, que assume responsabilidades de um escritor e que se move conforme se entrega cada vez mais à literatura. Com o texto legível, o leitor não é instigado a tornar-se protagonista de uma relação mais íntima com a obra, pelo contrário, permanece em uma leitura superficial, sem acessar suas entrelinhas e suas dobras. Ao fechar o livro, consegue facilmente voltar à normalidade da vida real, sem levar consigo quaisquer efeitos das tessituras com as quais se deparou.

Barthes (1999) diz que o texto legível é um texto tonal, fazendo uma analogia à audição. A leitura está, dessa forma, condicionada pelo hábito, assim como o que ouvimos. Por isso, dois códigos sequenciais influenciam o tom do que lemos ou ouvimos: a marcha da verdade (que é a busca não pelo que o texto quer dizer, mas pelo que queremos ler) e a coordenação dos gestos representados (a sequência da narrativa); e é essa imposição que reduz a pluralidade de um texto literário, tornando-o legível, e não escrevível. Uma literatura potente e poética investe na libertação da linguagem contida do texto legível, porque é na suspensão dos sentidos que o texto escrevível se constrói.

Por isso, ao depararmo-nos com um texto escrevível, podemos colocar-nos diante de uma leitura experienciada, de maneira que o texto joga enquanto convida o leitor a tornar-se também jogador, uma vez que o texto escrevível é um objeto estético e artístico que mobiliza nossos conhecimentos, que nos convida à apreciação e à reflexão. Segundo Neitzel e Ramos (2022), a leitura do literário é uma experiência estética e artística porque “[...] requer de nós não apenas a interpretação dos signos linguísticos pela razão, mas também pela emoção, pela intuição, pela sensibilidade” (Neitzel; Ramos, 2022, p. 25). As autoras fazem uma distinção entre o que é estético e o que é artístico, tendo em vista que o estético não necessita ser um produto humano. Um pôr de sol é estético, assim como uma noite estrelada ou uma paisagem natural com flores, árvores, pássaros cantando. Diante de uma dessas cenas, emocionamo-nos porque elas mexem com nossos sentidos, estesiam-nos. Entretanto, para ser artístico, é fundamental, por exemplo, ser um artefato produzido pelas mãos humanas e ter elementos estéticos que o distingam de um objeto

utilitário.

Voltemos ao texto de Queirós (2004, p. 8): “Mas meu avô desejava que toda a cidade o visse com dois olhos, o que de fato era uma meia-verdade. Mas, com o passar dos anos, o povo esquecia qual olho era o de ver e qual olho era o de enfeitar”. A metáfora é a expressão maior da arte porque é carregada de conotação. É ela, segundo Barthes (1999), que permite que o texto funcione como um jogo, que promova a fruição, que mantenha a poeticidade do texto, suas aberturas. Com essa narrativa de Queirós, somos convidados a ver com os dois olhos, não apenas a enxergar a superfície do texto, mas a usar nossa imaginação para entrar em suas porosidades, porque “[...] os olhos só acariciam as superfícies. Quem toca o bem dentro de nós é a imaginação” (Queirós, 2004, p. 5).

Tendo em vista que entendemos que a literatura quando compreendida como arte educa esteticamente, buscamos, neste artigo, explorar esse seu viés estético e artístico, segundo uma abordagem qualitativa e bibliográfica. Sua contribuição para a área da Educação mostra-se relevante, uma vez que a leitura do literário é conteúdo trabalhado desde a Educação Infantil, mas nem sempre ela é escolarizada adequadamente. Apesar de as pesquisas sobre a função estética da literatura e seu ensino em sala de aula terem sido iniciadas, no Brasil, por Perrotti (1986), Lajolo (1982), Zilberman (1986), entre outros pesquisadores, há cerca de 40 anos, ainda há cenários de crise da leitura, o que nos impulsiona a retomar essa questão e expandi-la.

A literatura é uma necessidade indissociável ao desenvolvimento do indivíduo, como defendem Vomer, Souza e Conte (2020). Para esses pesquisadores, o poema (*slam*) possui uma dimensão não aplicável à vida pragmática, cumprindo uma função de resistência discursiva, contra os moldes capitalistas de produção literária, sem perder de vista a “[...] subjetivação dos efeitos expansivos da poesia, que ocorrem por meio da ressonância e da repercussão do poema” (Volmer; Souza; Conte, 2020, p. 64). Neste artigo, ao tratarmos da função estética e artística da literatura, buscamos somar nossas vozes a esse corpo teórico anunciado anteriormente, vozes da resistência nesta batalha que entende a literatura como arte e que a defende como um direito inalienável à fruição.

1 Nas fugas e nos poros do texto: a leitura do literário como nutrição estética

“Deve ter sido por volta de janeiro deste ano, quando ao olhar para cima vi pela primeira vez a marca na parede. Para fixar uma data é preciso lembrar o que se viu. Por isso eu penso agora no fogo; no véu de luz amarela sobre a página do meu livro; nos três crisântemos na jarra de vidro redonda na lareira.” (Woolf, 2021, p. 10)

A personagem principal do conto *Uma marca na parede* (Woolf, 2021) inicia sua narrativa ao relembrar a primeira vez que se deparou com algo estranho em uma das

paredes da casa. Uma marca que a fez retomar e construir novas memórias, entremeadas com fantasias. A narrativa é provocadora porque não é construída no encadeamento de ações, mas na lentidão de um enredo que se nega a progredir, centrando-se em devaneios da protagonista que investiga o que seria essa marca. Mostrando-se obcecada pela imagem da marca na parede, ela tece uma rede profusa e criativa de elementos maravilhosos entrelaçados com outras memórias:

Olhei para cima através do fumo do cigarro e o meu olhar demorou-se por um momento nos carvões em brasa do fogão e veio-me à ideia a velha fantasia da bandeira escarlata tremulando no alto da torre do castelo, e pensei na cavalgada dos cavaleiros vermelhos subindo a encosta do rochedo negro. (Woolf, 2021, p. 10).

É um conto que deixa o leitor em estado de perda porque é composto de fragmentos da memória da narradora, evocados pela marca na parede. A falta de um enredo preciso exige do leitor um exercício de ressignificação constante, pois nada ali está pronto e acabado, tudo há por se fazer. O texto mostra-se como um teatro da expressão e da emoção, cheio de “[...] incidentes pulsionais, a linguagem atapetada de pele [...]” (Barthes, 2015, p. 78) que necessita ser raspada como uma pátina, visto que oculta muitas camadas de significação. Encontramos muitos “embrechamentos” nesse conto, “uma imprevisão do desfrute” (Barthes, 2015, p. 9), porque os dados não estão lançados; há um jogo de linguagem que se anuncia na procura e não seduz pela atraente narrativa, seduz, antes, pelos jatos de ideias aleatórias, cortes imperfeitos que o leitor necessita costurar, os quais compõem a narratividade desconstruída: “Gosto de pensar no peixe que balouça contra a correnteza como as bandeiras tremulam ao vento; e nos insetos de água que abrem lentamente os seus túneis no fundo do regato” (Woolf, 2021, p. 15).

Um texto dessa natureza necessita ser lido como um jogo, pois o discurso não é legível, conformista, mas se entreabre para muitas percepções. Tomemos para análise o último excerto, em que peixes são comparados a bandeiras. É preciso investimento do leitor para observar que essa não é, como pode parecer à primeira vista, uma comparação dispar ou absurda, mas plenamente harmoniosa e compreensível a partir da consideração do verbo que os conecta, a ação de balançar. É no movimento do balanço que peixes e bandeiras se irmanam na poesia, como é no balanço entre o sensível e o inteligível que nos tornamos capazes de estabelecer tal conexão – como poderíamos fazê-la se jamais tivéssemos visto peixes nas correntezas ou bandeiras ao vento?

De Woolf (2021) vamos a Queirós (2004) para melhor exemplificarmos o que vimos dizendo. Quando lemos a primeira vez o excerto: “No alpendre da casa do meu avô havia três borboletas presas na parede. Suas asas eram de louça dura. Elas não partiam” (Queirós, 2004, p. 35), podemos nos satisfazer com a superfície do dito, acatando apenas a primeira leitura que dela fizemos, ou aceitar o jogo poético do autor e fazer dele um

exercício de percepções. As borboletas *presas*, ao serem *pregadas* na parede, tornaram-se *aprisionadas*, impedidas de voar; suas asas eram de louça *dura* e, por isso, duravam, não partiam/quebravam, nem partiam/voavam para longe...

Essa ruptura causada pela linguagem na construção de sentidos vira o leitor do avesso e pode, assim, provocar uma experiência estética. Há muitas coisas ditas em uma única frase e, à medida que estamos lendo, vemos o “oco dentro do oco”, como diria Schwarz (1992, p. 9) ao analisar as obras realistas de Machado de Assis; e essa condição leva o leitor a produzir hipóteses. Juntar os fragmentos, atribuir sentidos a eles, lê-los dissociados, é um exercício que nos põe a pensar e nos emociona. É preciso experienciar, viver intensamente o texto, no encontro do plural de que ele é feito, e deixar-se arrebatado, estesia.

Um texto literário, por ter função estética e artística, propõe, na leitura, uma experiência que se torna um acontecimento quando essa leitura nos atravessa, nos toca, nos inebria pela imaginação, lembrando, como já afirmado anteriormente, que os “[...] olhos só acariciam as superfícies. Quem toca o bem dentro de nós é a imaginação” (Queirós, 2004, p. 5). Para Bachelard (2008), as imagens poéticas têm importância pela chama da imaginação que repercute em nós. Desse modo, o objeto por si só, seja ele peixe, bandeira, asa de borboleta ou outro, não possui valor, o que o valoriza é a repercussão que nos causa. Segundo Bachelard (2008), a imagem poética não está sujeita ao impulso nem ao eco do passado, mas surge como a explosão de uma imagem, e esse passado repercute no sujeito. Uma imagem poética nasce de um sentir e de um pensar, uma imagem que se enraíza em nós e é por nós ressignificada pelas forças que o objeto projeta em nós, deixando a poesia invadir nosso ser.

Por isso, falar em imagem poética é falar do que toca, do que afeta, movimento que pode irromper o impulso lúdico e, por meio desse jogo, educar-nos esteticamente. No entanto, é importante acentuarmos que o estético não é uma via de desenvolvimento apenas da subjetividade, da imaginação, pois é pelo estético que o racional se desenvolve, porque, na apreciação do objeto artístico, no embate com a obra, na relação que estabelecemos com ela, nosso pensamento se torna reflexivo.

Com Bachelard (2008), entendemos que as imagens poéticas nos permitem sonhar acordados, o que ele chama de devaneio; e é por esse sonho consciente que somos capazes de ser tocados pelo afeto e, por sua vez, mergulhar-nos na reflexão acerca daquilo que nos transborda. Compreendemos, assim, que, com a educação estética, podemos devanear diante da arte, como sujeitos livres de imaginação e de consciência, na junção do sensível com a racionalidade. É na leitura do literário, quando jogamos com a obra, quando aceitamos entrar nas fugas do texto, deslizar pelos seus poros, que mobilizamos nossos sentidos e nossa razão. Jogo que se joga na leitura, na tergiversação do desencontro, no

estranhamento com os sentidos que o texto nos provoca. Eis um ponto importante para aceitar jogar com a obra e educar-se esteticamente: abrir mão de nossa limitada perspectiva acerca do mundo, das coisas que pensamos saber, para compreender outros mundos e, assim, identificar os revozeamentos do texto. É bom lembrarmos que é dando asas para a imaginação que atingimos a racionalidade, porque a produção de conhecimento é dependente da repercussão do texto em nós, a qual se inicia pela apreciação estética, pela mobilização de nossa imaginação, que não se aparta da reflexão.

Quando lemos este excerto: “Sempre me perguntei se alma dorme. Nunca vi cama para alma” (Queirós, 2004, p. 37), é essencial dar voo à imaginação, libertá-la, para que possamos refletir sobre essa questão. Depois de arrebatados pela surpresa, podemos deleitar-nos com a possível imagem de alma, já bem instituída no imaginário coletivo como algo etéreo, de um transparente leitoso, deitando-se, e de como seria sua cama – pode algo imaterial deitar-se em algo material, ou sua cama também seria etérea? E precisaria ela dormir? Espera, por que imaginar uma alma sem corpo? Pode ela viver apartada de um corpo? Ou ela não precisa de uma cama porque habita um corpo e, não o deixando até que a morte os separe, faz dele, inevitavelmente, também sua cama? Nesse caso, toda vez que o corpo dorme, dorme também a alma, ou os sonhos são as produções de uma alma aprontando por aí? Isso explicaria a sensação de exaustão que nos acompanha certos dias ao despertar... Estas são só algumas das questões possíveis, que, ainda que consideradas absurdas, vão conduzindo o leitor do literário para um olhar filosófico e até fisiológico da própria vida presente no corpo, podendo mesmo levá-lo a um desconforto tal que sinta a necessidade de pesquisar algumas dessas questões, em uma demonstração de como a repercussão do texto literário conduz a uma maior integração entre a imaginação e a reflexão do mundo que o cerca – e o habita.

Assim sendo, essa leitura do literário proposta, como exercício contemplativo, não é um movimento passivo, mas ativo e de entendimento, porque vem acompanhada da reflexão sobre o objeto, a qual conduz à formação de conceitos. Para Schiller (2002), há a necessidade de o homem educar os seus sentidos, pois a percepção involuntária das coisas que o cercam não é suficiente para que tenha domínio sobre o conhecimento. Dito de outra forma, a leitura literária apenas pelo prazer pode não educar os sentidos, tendo em vista que a educação estética demanda a percepção voluntária que provocará a fruição. “Tão logo comece a fruir com o olho e o ver alcance para ele um valor autônomo, ele é já esteticamente livre, e o impulso lúdico se desenvolveu” (Schiller, 2002, p. 131). Em síntese, para desenvolver-se, é preciso que haja o estágio de contemplação, a qual não se dá apartada da reflexão, e que, por isso, é um sentir o mundo não apenas pelos sentidos, mas também pela razão.

Logo, para educar-se esteticamente pela leitura do texto literário, é preciso colocar-

se em estado de jogo: “É surpreendente a rapidez com que os nossos pensamentos se precipitam sobre um novo objeto, o transportam por um instante, do mesmo modo que as formigas se atiram febrilmente a um pedaço de palha, que em seguida abandonam sem mais...” (Woolf, 2021 p. 10). Sejam como as formigas, sedentas por um pedaço de palavra, não para atribuir-lhe um sentido que melhor se performatiza segundo nosso pensar, mas para estilhá-la e devolvê-la à constelação infinita dos sentidos. No estado estético, a imaginação e o entendimento são parceiros, sem que um precise curvar-se ao outro. Imaginação e entendimento associam-se de maneira livre, jogando entre si e promovendo, com isso, a reflexão lúdica, o juízo estético.

Schiller (2002) auxilia-nos a compreender como a leitura do literário pode educar esteticamente e como essa educação pode ser emancipadora, libertadora. De acordo com o autor, para alcançarmos a autonomia intelectual – que é o estado em que sabemos discernir o que é importante para a nossa felicidade, o estado que nos possibilita avaliar as coisas com bom senso e clareza –, necessitamos antes passar pelo estado estético. Esse movimento é um jogo sobretudo político, uma vez que é, por meio dele, que deixamos de perceber apenas nossas necessidades, de olhar apenas para nós mesmos, mas sobretudo desviamos nosso olhar para o outro, para os grupos sociais com os quais nos relacionamos. Nesse sentido, um sujeito educado esteticamente toma decisões na sua vida profissional e pessoal que se ancoram no bem coletivo e não apenas para beneficiar-se.

Essa é a ideia desenvolvida por Aristóteles há mais de 2.300 anos, em sua obra *Política* (Aristóteles, 2007), pois, para ele, o homem é um animal político por natureza, que só se realiza plenamente na *pólis*, isto é, na justiça produzida na comunidade, na relação com a coletividade, nas ações referentes à vida em sociedade. Dito de outra forma, no movimento de educação estética, o ser humano torna-se um ser liberto da sua barbárie, livre, cultivado, um estado que hoje poderíamos entender como de desenvolvimento integral do sujeito. O homem bárbaro é considerado por Schiller (2002) como aquele que conhece os princípios que regem a convivência em grupo, o social, mas, mesmo assim, transgride-os porque não consegue olhar para o coletivo, apenas deseja realizar suas próprias vontades. Ao jogar com a obra de arte, o sujeito educa-se esteticamente porque, na contemplação e na reflexão sobre o objeto estético e artístico, ele equilibra razão e sensibilidade, adquire autonomia intelectual e deixa de ser bárbaro. Por meio da educação estética, aprendemos a ter um pensamento sensível e, também, racional, pois nossa completude depende de desenvolvermos razão e sensibilidade.

A leitura do literário, nessa perspectiva, não nos oportuniza apenas a reflexão sobre nós mesmos, mas também sobre o outro, na medida em que percebemos que nossas experiências de vida e as emoções decorrentes delas podem ser, embora irreplicáveis, partilhadas pelo outro, que também cai, levanta-se, chora e sorri. No entanto, é certo que

não há como pensar no outro sem antes refletir sobre nossa própria relação com o mundo. Assim, a leitura do conto de Virginia Woolf pode nos suscitar reflexões como: Quantas vezes não nos apegamos a um objeto, a um sinal, a uma marca que nos repercute?; a folha encontrada caída no chão de outono e que trazemos de uma viagem inesquecível, quando a tocamos, a vemos, a sentimos, nos percorremos de volta àquela cidade que tanto nos marcou; o livro já rasgado tem cores do tempo que passou, mas nos permite reviver um “eu” antigo, marcado por uma vida singular; a marca na parede da sala da nossa casa, que, ao percebê-la, nos colocamos diante de um mundo de recordações sobre quem fomos e quem somos, como bem narra Woolf (2021). Essas e outras questões que nos colocamos diante da leitura do conto nos encaminharão ao autoconhecimento, por meio do qual podemos pensar no outro.

Vimos, ao longo deste artigo, discutindo que, quando tomamos o texto literário como arte, quando jogamos com ele, efetuando montagens, quando o lemos de forma a nos nutrirmos esteticamente, o texto nos toca, nos atravessa e, então, desenvolvemos os impulsos sensível e racional. Ler pode ser uma experiência estética e artística quando nos sentimos atravessados pelo texto, quando nos nutrimos dele e, mesmo após a leitura, ele continua nos murmurando coisas e mais coisas, repercutindo em nós. Bachelard (2008, p. 7) diferencia a repercussão da ressonância, afirmando: “Na ressonância ouvimos o poema e na repercussão o falamos, ele é nosso”. Logo, o texto literário, ao repercutir em nós, toma-nos por inteiro, produz rumores dentro de nós, somos invadidos pela sua poesia, e, nessa repercussão, a imagem poética tem uma sonoridade de ser.

A experiência estética realiza-se pela linguagem poética que nos provoca e desloca, como já citado no fragmento de Queirós (2004) sobre as borboletas de louça dura, no qual pudemos ler, para além da superfície do escrito, que elas não partiam, não voavam, porque suas asas eram duras, dureza que as prendiam à parede. Um texto com essa natureza poética ensina-nos muitas coisas, faz-nos remoer os sentidos e, nesse movimento de embate com o texto literário, a leitura pode realizar-se como um acontecimento, como anuncia Larrosa (2018); assim, ao mobilizarmos o impulso lúdico, podemos *fazer uma experiência com o literário*.

2 Fazer uma experiência com o literário

“Pois olhe, Paulo, você não pode imaginar o que aconteceu com aquele coelho. Se você pensa que ele falava, está enganado. Nunca disse uma só palavra na vida. Se pensa que era diferente dos outros coelhos, está enganado. Para dizer a verdade, não passava de um coelho.” (Lispector, 2022, p. 53)

É assim que Clarice Lispector (2022) inicia o conto infantil *O mistério do coelho*

pensante, por meio do qual somos desafiados a tentar compreender quem é esse coelho e o porquê de ele ser diferente, mesmo não sendo completamente diferente de todos os outros coelhos. Lispector (2022) convida-nos à simplicidade de uma leitura leve e repleta de entrelinhas, em uma mistura de fantasia e de realidade. Trata-se de um texto que provoca a criança e o adulto a fazerem uma experiência literária do início ao fim.

Queirós (2019) diz que, quando escreve, ele não se preocupa com o que a criança deseja saber na história que ela lê, pois o texto literário precisa romper com a linguagem e, com isso, abrir espaço para a reflexão. Para o autor, a literatura é arte e, portanto, deve ser feita para “[...] criar o desequilíbrio, buscar outro prumo, e não botar pano quente em inquietações mornas” (Queirós, 2019, p. 83). Assim como Queirós, buscamos explorar a literatura pelo viés estético e artístico. Isso implica tratá-la como um material que vai tomando forma pelas mãos do leitor. Quando lemos o conto sobre o coelho, de Clarice Lispector, entendemos que ela também busca preservar a liberdade do leitor, da criança e do adulto que a acompanha, destoando, assim, do equilíbrio que uma narrativa linear e cheia de respostas prontas traz, proporcionando inquietações que fervem a cada desenrolar dos acontecimentos.

A experiência estética e artística pela leitura do literário dá-se de forma orgânica, viva; é a experiência como fonte de conhecimento, uma contemplação ativa e dinâmica porque se faz no ato da leitura, no viver, produto da interação do leitor com a obra e não de fora para dentro. Antes mesmo de começar a narrar sobre o coelho Joãozinho, Clarice explica que é uma história criada e contada a pedido do seu filho, Paulo, quando criança, e, também, como uma homenagem a dois coelhos que seus filhos tiveram como bichos de estimação. Por isso, “[...] como a história foi escrita para exclusivo uso doméstico, deixei todas as entrelinhas para explicações orais” (Lispector, 2022, p. 51). A autora pede, então, desculpas aos pais, aos avós e aos outros adultos pela contribuição que devem fazer à narrativa e acrescenta: “[...] pelo menos posso garantir, por experiência própria, que a parte oral desta história é a melhor dela” (Lispector, 2022, p. 51).

Clarice inicia o conto nos avisando que a história não é somente aquela que está posta, escrita. Entregamo-nos à narrativa abertos a encontrar o que não está dito, a cavar buracos em busca de pistas. Uma experiência literária que abre portas e não pinta apenas uma única paisagem, como bem define Queirós (2019) sobre o texto literário que é capaz de explorar a experiência singular de cada leitor. Dessa forma, quando relacionamos o texto lido com algum aspecto do mundo vivido, quando o perscrutamos, quando interagimos com ele na produção de sentidos, desenvolvemos nossa percepção estética e artística, a qual é movida por nossa imaginação e, também, pela nossa razão. Ao jogar com o texto, mobilizamos nossos sentidos, que são as portas para fazermos uma experiência, que, segundo Nhoque (2019, p. 64), é um percurso de encontro com a linguagem e pela

linguagem: “[...] fazer uma experiência com a linguagem é abrir-se para as coisas como elas são da maneira que se apresentam no momento do encontro”.

A partir da introdução de Lispector (2022), passamos a uma leitura preparados não para encontrar respostas, mas, sim, muitas perguntas. Quando Clarice conta que o jeito mais especial do coelho é a sua maneira de ter ideias enquanto mexe depressa o nariz, logo fazemos uma viagem imaginária e passamos a enxergar coelhos que mexem insistentemente o focinho, nos questionando: Como não nos perguntamos antes por qual motivo essa parte do seu pequeno corpo é tão expressiva e nunca para de farejar? Pela escrita, somos convidados a viver nossos próprios devaneios com a história e acionamos nosso imaginário, pois o “[...] devaneio nos põe em estado de alma nascente” (Bachelard, 2018, p. 15), tornamo-nos sonhadores acordados enquanto nos entregamos à literatura.

Fazer uma experiência com o texto literário implica equilibrar razão e emoção, o inteligível e o sensível, darmos vazão ao devaneio, ao sonho, mas também à lógica. Fazemos isso não apenas interpretando o texto, descobrindo as intencionalidades do autor, mas na relação com o objeto estético e artístico que é o livro de literatura, buscando, nessa relação, os sentidos que nos atravessam nessa leitura. Heidegger (2015) mostra-nos que a experiência é um fazer com o outro, é o movimento que, aqui, acontece entre nós, leitores, e o texto literário. O sujeito leitor e o objeto estético e artístico estão juntos e, ao mesmo tempo, na experiência, fazem com que pensamento e poesia se interpenetrem. São as lacunas, as entrelinhas, as metáforas que tornam a literatura viva nas mãos de quem se entrega à leitura.

Mais à frente no conto, Lispector (2022, p. 55) narra que, por meio do seu nariz, o coelho Joãozinho tem uma grande ideia: “[...] fugir da casinhola todas as vezes que não houvesse comida na casinhola”. Contudo, com o desenrolar da história, descobrimos que não havia como o coelho fazer isso, uma vez que a casinhola tinha grades estreitas, impossibilitando que Joãozinho passasse por elas, além de um tampo de ferro pesado, o qual ele não tinha forças para erguer. Mesmo assim, o coelho protagonista conseguiu descobrir como fugir. Então, entregamo-nos às peripécias do coelho fugitivo e de uma narradora que nos revela que não sabe como as fugas, muitas fugas, foram possíveis, deixando essa informação no ar até o fim da história, e além dela.

Paulinho, essa é uma verdadeira história de mistério. É uma história tão misteriosa que até hoje não encontrei uma só criança que me desse uma resposta boa. É verdade que nem eu, que estou contando a história, conheço a resposta. O que posso lhe garantir é que não estou mentindo: Joãozinho fugia mesmo. (Lispector, 2022, p. 61).

Durante todo o trajeto que fazemos junto ao coelho Joãozinho e à voz de Clarice, percebemos que a narrativa nos incita a construções diversas, a dúvidas, a peripécias semânticas que, de alguma forma, nos provocam pela sua lacuna, pela sua

indeterminação. Nosso trajeto não se detém em obter a informação completa de como esse animalzinho conseguiu encontrar brechas para suas fugas. Encerramos a história sem essa resposta e, apesar disso, o todo valeu a pena, assim como o que ficou no ar. Entregamo-nos ao que não conhecíamos sobre os coelhos, enquanto a leitura nos fazia enxergar também aquilo que já sabíamos a respeito da relação humana com um bicho de estimação, e valorizá-la. Somos encantados com a maneira convidativa e interativa de Clarice contar a história, da mesma maneira que ficamos compenetrados com as brechas que ela deixa entre os acontecimentos da narrativa, a fim de que nós, adultos e crianças, as preenchamos, juntos, na relação íntima de contar histórias oralmente.

Araújo (2021), ao refletir sobre a estética da poesia de Manoel de Barros, afirma que é o distanciamento de protocolos e de regras semânticas que valoriza a estética do poeta e dá o encantamento às suas palavras. “Suas metáforas inverossímeis desnudam um mundo imaginativo que oferece múltiplas significações e entendimentos por parte do leitor. Já não é possível estabelecer em sua poética um único estilo ou gênero, seu alcance vai mais além” (Araújo, 2021, p. 53). O pesquisador discute que a fuga dos estereótipos de um padrão estético, o que leva o leitor a perder-se “[...] nas alamedas poéticas e estratégias romanescas do poeta” (Araújo, 2021, p. 53), configura um hibridismo de gêneros trazendo novos ares para a literatura, uma marca da contemporaneidade. São esses processos de inovação do poeta no manejo da palavra que embalam o leitor e o provocam a *fazer uma experiência* com o literário.

Fares e Pantoja (2019) apontam algumas questões sobre a recepção do texto literário, entre elas que ler é mais do que um exercício de interpretação, de estudo de texto, é um movimento de experiência individual do leitor com o texto, que pode tanto causar espanto e dor, como alegrias e sobressaltos, sendo essas tensões resultantes do processo de fruição. Para as pesquisadoras, não se pode usurpar dos ambientes de leitura, como a escola, a fruição estética, pois um texto poético exige uma leitura e uma mediação também poéticas, uma vez que a “[...] compreensão da língua enquanto objeto estético passa por uma prática de leitura que precisa ser embalada pelo gosto de ler” (Fares; Pantoja, 2019, p. 127).

Quando somos capazes de nos entregar a um texto literário de tal modo; quando a leitura nos torna, também, autores do que lemos; quando a poética das palavras lidas contribui para que desenvolvamos nossos devaneios, então, fazemos uma experiência e, por ela, somos educados esteticamente. “Fazer uma experiência com algo [...] significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma” (Heidegger, 2015, p. 121). *Fazer uma experiência* é caminhar, estar junto, acompanhado de algo que nos provoque, nos chacoalhe, como a literatura.

Enquanto lemos a história de Joãozinho, pouco nos importamos que, ao final, não

saibamos como ele conseguiu fugir. A entrega ao texto não deixa de acontecer pela ausência dessa informação, pelo contrário, é tal ausência que torna o texto literário ainda mais interessante e nos preenche a cada som que sentimos enquanto tentamos, feito coelhos, farejar em busca de pistas. A narrativa infantil de Clarice, que muito encanta também os adultos, faz-nos lembrar a maneira de escrever de Virgínia Woolf (2021) no conto *Uma marca na parede*, que já mencionamos. No texto da escritora inglesa, mesmo desvendando o que era essa marca ao finalizarmos a leitura, compreendemos que não foi a descoberta que influenciou a nossa entrega ao texto, mas a jornada da leitura, a experiência feita na relação com a poética da escrita, que nos permitiu sermos transformados enquanto nossos devaneios nasciam a cada linha lida.

Um texto literário diz muito mais do que as palavras o permitem, pois as literariedades que o compõem são como um céu sem fundo, cabendo ao leitor estrelar o texto, como aponta Barthes (1999). É o trabalho com a linguagem, as investidas do autor em corromper a linguagem coloquial, em dizer pelas bordas, nas entrelinhas, sua investidura nas metáforas e em outros modos de dizer que tornam o texto plural. “Sem metáforas, por exemplo, não é muito interessante falar. Eu posso dizer que uma janela é janela, mas isso já toda a gente sabe. Com a poesia posso dizer que uma janela é um bocado de mar ou uma cotovia a voar” (Cruz, 2020, p. 68). Essa frase da menina que decidiu que queria ter um poeta de estimação, no livro *Vamos comprar um poeta* (Cruz, 2020), nos mostra que as metáforas contribuem para que possamos enxergar a vida com os olhos de poesia, seja pelas visões de um coelho, seja por uma marca na parede ou do poeta que recebe seu “dono” todos os dias ao chegar em casa. Na literatura, as diferentes formas de interpretarmos um texto, as diversas vozes que damos às histórias nos levam aos caminhos de *fazer uma experiência*.

Fazer não diz aqui de maneira alguma que nós mesmos produzimos e operacionalizamos a experiência. Fazer tem aqui o sentido de atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele. É esse algo que se faz, que se envia, que se articula. (Heidegger, 2015, p. 121).

Enquanto lemos a narrativa de Cruz (2020), se o texto nos vem ao encontro, se ele nos arrebatava, percorremos, junto à menina, as mudanças que a presença do poeta de estimação faz em sua casa e, também, em nós. Tornamo-nos leitores-viajantes, como denomina Manguel (2017), ao cruzarmos as fronteiras da linguagem e deixarmos que a experiência se faça por meio das palavras que transformam a rotina da família, a qual o poeta passou a viver, e da nossa própria. Passamos a enxergar os mares na janela desenhada na parede, como se não fosse um mero desenho, mas, sim, a imensidão das águas a nos transportar aos devaneios de uma imensidão de nós mesmos. Para Manguel (2017, p. 38),

[...] vastos territórios da imaginação podem ser atravessados no espaço de um parágrafo, e séculos podem transcorrer numa única oração. Eles podem ser retidos num lugar por dezenas de páginas, ou podem passar uma eternidade letrada no curso de apenas um volume. A experiência da leitura reflete a impressão flutuante de estar nesse mundo de sonho, de distância e proximidade, de passado, presente e futuro.

Fazemos uma experiência, portanto, ao permitirmo-nos invadir os múltiplos territórios que a literatura nos apresenta, deixando com que sejamos verdadeiros viajantes em busca do novo, do profundo, do desconhecido, do ontem, do hoje, do amanhã. As metáforas da linguagem do literário colocam a nossa vida em metáforas de poesia, feito uma janela que se abre ao infinito. Afinal, pelas metáforas da poesia, como já afirmado aqui, “[...] posso dizer que uma janela é um bocado de mar ou cotovia a voar” (Cruz, 2020, p. 68).

Embaladas pela literatura, vimos, ao longo deste artigo, explorando como a leitura do literário educa esteticamente. Buscamos pensar a educação estética a partir da literatura para sinalizar como nossa relação com o texto literário nos nutre esteticamente, e como essa nutrição pode nos afetar e oportunizar o *fazer uma experiência*, alterando nossa forma de perceber o mundo.

Considerações finais

*“Dentro de cada um de nós, existe uma força pronta para dançar.”
(Queirós, 2004, p. 24)*

Este artigo teve como objetivo explorar como a leitura do literário educa esteticamente. Buscamos, ao longo dele, evidenciar que, diante da obra de arte, precisamos acionar nossa cognição e nossos sentidos para alargar as forças que a obra sugere. Ademais, é necessário possibilitar que nosso conjunto sensível-inteligível nos oportunize ver as dobras que a obra de arte possui e que dão potência, duplicando seus sentidos. Nossa intenção ao trazer essa temática à baila foi de pensar a escola como um espaço propositivo que pode contribuir para a educação estética por meio da leitura do literário. Enfatizamos o livro de literatura como um objeto propositivo artístico potente para a educação estética quando mediado de forma sensível, quando a relação com o livro se dá pelo viés da fruição e o estudante se estende em sua direção, se nutre esteticamente dele, faz com ele uma experiência quando esse movimento afeta sua forma de ver, de ser e de estar no mundo.

Um texto aberto, escrevível, que possibilita múltiplos sentidos não está inteiramente acabado, promove a fruição e, por isso, a mediação adequada é tão importante quanto a qualidade do texto, pois ela necessita tratar o leitor como aquele que

vai preencher os sentidos do texto. Sendo arte, o texto poético exige uma mediação também poética. Uma mediação adequada é um encurtador entre leitor e texto, é aquela que é sensível, que busca incitar no leitor perguntas sobre o texto, não para escutar aquilo que ele deseja, mas para escutar os revozeamentos do texto, que haverão de revozear seu próprio eu.

A educação estética é compreendida por nós como um movimento de apreensão do conhecimento do mundo que faz uso de nossa cognição e dos nossos sentidos, de forma unificada, um movimento provocado no relacionamento com a obra de arte, quando a apreciamos como objeto estético e artístico e refletimos sobre ela, quando, no jogo, desenvolvemos nosso impulso lúdico. Ao jogarmos com a obra literária, desenvolvemos nossa autonomia intelectual, a qual nos oportuniza sairmos da nossa perspectiva individual e, no exercício da alteridade, pensarmos no coletivo e agirmos socialmente, em um movimento emancipador e político; logo, é na efetivação desse jogo que o leitor faz uma experiência com o literário e que a literatura educa esteticamente.

Entretanto, não é qualquer texto que nos provoca à fruição, ao jogo, ao desenvolvimento do estado lúdico, pois é na ruptura causada pela linguagem que o leitor pode ser provocado à experiência estética, o texto repercute nele produzindo um acontecimento singular. Ao jogar, o leitor perfura os sentidos normais da palavra, aqueles banais que o escritor teve o cuidado de tornar extraordinários, rompendo com estruturas discursivas tradicionais da linguagem, movimento que leva o leitor a desenvolver os impulsos sensível e racional e o provoca a ser produtivo.

Educar-se esteticamente pela leitura do literário exige um educar do olhar para o texto, uma visão não pragmática da literatura. Faz-se necessário que a obra cause um rumor, uma tensão no leitor, atravessando-o, provocando-o a entregar-se aos ditos e aos não ditos do texto. Enfim, esse movimento faz o ser leitor jogar com o texto que vai, na inesgotabilidade de olhar o mundo, desestabilizar sua forma de enxergar a vida, e, ao deslocar o seu ver, vai deslocar o seu ser.

Aesthetic and artistic experience of reading the literary: the exercise of seeing the world with both eyes

Abstract

The purpose of this paper is to signal how the relationship with the literary text aesthetically nourishes the subject and how this movement affects his way of seeing and being in the world. It is a qualitative research, of bibliographic approach, for which some literary texts were selected to exemplify the main concepts covered: aesthetic education, fruition, game, undergo an experience. The main theoretical contribution is Barthes (1999, 2015), Heidegger (2015), Schiller (2002). As a result, it is pointed out that, when reading, it is necessary to trigger senses to widen the forces that the work suggests; the literature book is a proposing artistic object that educates aesthetically when sensitively mediated, when the relationship with the book happens through

fruition and incites the reader to ask questions about the text. To educate aesthetically, the book needs to cause a tension in the reader, provoking him to play with the work and undergo an experience.

Keywords: Aesthetic education. Literary reading. Undergo an experience.

Referências

ARAÚJO, R. da C. Invenção, ensinamento e criança na poesia de Manoel de Barros. **Desenredos**, Teresina, ano XIII, n. 36, p. 52-62, jun. 2021. Disponível em: <http://desenredos.com.br/wp-content/uploads/2022/11/36-ensaio-Rodrigo-da-Costa-Araujo.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

BARROS, M. de. **Obra completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BARTHES, R. **S/Z**. Tradução Maria de S. Cruz e Ana M. Leite. Lisboa: Edições 70, 1999.

CRUZ, A. **Vamos comprar um poeta**. Porto Alegre: Dublinense, 2020.

FARES, J. A.; PANTOJA, R. I. B. Estética da recepção: uma experiência poética. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 1, p. 125-147, jan./mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n1p125-147>

HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem**. Tradução Marcia Sá Cavalcante Schubak. 7. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015. (Coleção Pensamento Humano).

HENTCHEN, L. C. **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.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 51-62.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LISPECTOR, C. **Quase de verdade e outros contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2022.

MANGUEL, A. **O leitor como metáfora**: o viajante, a torre e a traça. Tradução José Geraldo Couto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

NEITZEL, A. de A.; ALVES, M. P. Grande Sertão: Veredas – estudos sobre educação estética. **Antares**, Caxias do Sul, v. 14, n. 33, p. 435-451, maio/ago. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v14.n33.16>

NEITZEL, A. de A.; RAMOS, F. B. A leitura do literário como experiência. In: CARVALHO, M. de F.; BRACCHI, D. N.; PAIVA, A. L. dos S. (org.). **Estéticas dissidentes e educação**. São Paulo: Pimental Cultural, 2022. p. 21-41.

NEUMANN, D.; GARCIA DOS ANJOS, A. A atualização da experiência humana: o poema em questão. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 16, n. 1, p. 101-113, jan./abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v16i1.10383>

NHOQUE, J. R. **O leitor encarnado e a leitura do literário como experiência**. 2019. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

NHOQUE, J. R.; OLIVEIRA, D. O. de; SANTOS, A. D. dos. Clube do Livro na Educação Básica: uma experiência com a leitura do texto literário. **Textura**, Canoas, v. 24, n. 57, p. 31-52, jan./mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.29327/227811.24.57-2>

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PETIT, M. A leitura como potência: cinco questões para Michèle Petit. Entrevista concedida a Tiago Ribeiro Santos e Karina Zendron da Cunha. In: NEITZEL, A. de A.; CERVI, G. M.; MORAES, T. M. R. (org.). **Mediações do literário**. Curitiba: CRV, 2020. p. 23-44.

QUEIRÓS, B. C. de. **O olho de vidro do meu avô**. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção Veredas).

QUEIRÓS, B. C. de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Organizado por Júlio Abreu. 2. ed. São Paulo: Global, 2019.

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

SCHWARZ, R. As ideias fora do lugar. In: SCHWARZ, R. (ed.). **Ao vencedor as batatas**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1992. p. 2-17.

VOMER, L.; SOUZA, S. da S.; CONTE, D. *Slam*: poesia e performance de resistência. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 16, n. 1, p. 57-77, jan./abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v16i1.10348>

ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

WOOLF, V. **A marca na parede e outros contos**. São Paulo: LeBooks, 2021.