

# CLUBE DO LIVRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA COM A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

Janete Ribeiro Nhoque<sup>1</sup>  
Daniela Odete de Oliveira<sup>2</sup>  
Amanda Demétrio dos Santos<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo traz como temática a leitura do texto literário e debruça-se sobre os registros de uma pesquisa-intervenção realizada por um grupo de pesquisadores em uma escola pública. Tem-se como objetivo identificar os conceitos que emergiram dos relatos da ação mediadora e que envolveram os encontros entre mediadores e jovens leitores, durante a sua realização. Trata-se de uma pesquisa cartográfica, de abordagem qualitativa, com caráter documental, cujos dados analisados foram extraídos dos relatos dos envolvidos. Destaca-se que o clube do livro se constituiu como uma experiência para os participantes, tornando-os atentos e sensíveis às relações estabelecidas nestes e em posteriores encontros.

**Palavras-chave:** Educação estética; Experiência; Leitor; Mediação.

## Book Club in Primary Education: an experience with literary reading

**Abstract:** This article brings the literary reading as the theme and focuses on the records of a intervention-research performed by a research group in a public school. Its goal is to identify the concepts that emerged from the reports of the mediating action and that involved the meetings between mediators and young readers during its realization. This article is a cartographic research with a qualitative approach and documentary nature, which the analyzed data were extracted from the reports of those involved. It is important to emphasize that the book club was constituted as an experience to the participants, making them attentive and sensitive to the established relations in these and in the past meetings.

**Keywords:** Aesthetics education; Experience; Reader; Mediation.

## INTRODUÇÃO

*Rosário pede à mulher o livro que ela guardou e sai procurando nele mais palavras que já sabe, lembra como a avó cosia suas colchas de retalhos, juntando pedaços soltos, formando um desenho novo que ela tinha na cabeça, como ele, no pensamento, tem um semi-fim de palavras, descobre*

---

1 Universidade do Vale de Itajaí ([mhoque@uol.com.br](mailto:mhoque@uol.com.br))

2 Universidade do Vale de Itajaí ([daniooliveira@hotmail.com](mailto:daniooliveira@hotmail.com))

3 Universidade do Vale de Itajaí ([amandademetriods@gmail.com](mailto:amandademetriods@gmail.com))

*como se faz para inventar mais escritas, garimpando na memória retalhos para costurar um no outro e ver nascer outros sentidos [...].*

(REZENDE, 2014, p. 69).

Saber ler é o sonho do personagem Rosálio em *O voo da guará vermelha*, escrito por Maria Valéria Rezende (2017). Rosálio encontra em Irene, a mulher que guardou o livro, uma mediadora de leitura e companhia nesse caminho de constituir-se leitor. O fragmento em epígrafe revela sua experiência na construção da leitura de um texto que envolve, além do desejo de aprender a ler, sentimentos, lembranças, afetos, em um movimento de costurar e construir sentidos. O texto de Rezende (2017) possibilita-nos perceber que o leitor Rosálio ao alinhavar palavras, a partir das suas vivências e das mediações de sua companheira Irene, compõe a tessitura de sentidos do livro que lê. À medida que o leitor e a mediadora se deixam atravessar pela leitura, são afetados e ampliam seu olhar sobre si e sobre a vida; nesse movimento, a experiência acontece. Experiência, neste artigo, tem o sentido de receber algo que nos vem ao encontro, que nos atravessa, que nos avassala e que nos transforma (HEIDEGGER, 2011).

A potência estética da leitura do texto literário de estesiá-lo o leitor, no sentido de despertá-lo para a fruição no encontro com o texto, foi a proposta da pesquisa “Educação Estética na Educação Básica: a experiência da leitura do texto literário pelo clube do livro”, idealizada por um Grupo de Pesquisa de uma universidade do Vale do Itajaí - Santa Catarina, Brasil, em uma escola pública da região. Foram realizados 11 encontros do clube do livro, quatro no primeiro semestre e seis no segundo, os quais envolveram seis pesquisadores e, em média, 15 estudantes. Esses encontros foram registrados por meio de relatos dos pesquisadores e de entrevista com alguns dos estudantes. Assim sendo, nosso objetivo foi identificar os conceitos que emergiram dos relatos da ação mediadora e que envolveram os encontros entre mediadores e jovens leitores durante a realização da referida pesquisa.

## **METODOLOGIA**

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo e documental. O *corpus* de análise constitui-se de seis relatos dos diários de campo dos participantes da pesquisa citada anteriormente e oito transcrições de áudios, que contêm as percepções daqueles participantes, os quais passamos a denominar de “mediadores”. Contamos, também, com a transcrição de uma entrevista com dez

jovens leitores da escola, participantes do clube do livro, com idades entre 11 e 13 anos, que foram questionados sobre o tempo que dedicavam à leitura, e onde e como liam fora da escola.

Como caminho metodológico, escolhemos o método cartográfico de acordo com Passos, Kastrup e Escóssia (2015). No registro cartográfico (Figura 1), delimitamos com linhas verdes os dias de cada encontro - foram oito encontros; com uma linha vermelha os diários de campo e as transcrições dos áudios, que perpassa todo o mapa construído; e na linha furta-cor, a entrevista com os jovens leitores. Assim, mapeamos nosso campo de análise.

O primeiro passo é o *rastreio*, o momento de primeira visita do pesquisador ao material para análise. Seu olhar sobre o material não tem alvo nem objeto estabelecido. É o momento de estar aberto ao que acontece à sua volta. Com esse propósito, rastreamos os relatos, por meio de leituras e releituras, e anotamos aquilo que nos tocou.

O segundo passo na análise cartográfica é denominado *toque*, momento em que o pesquisador/cartógrafo inicia seu processo de seleção cartográfica ao vislumbrar algo que se destaca; no meio dos elementos observados, emergem e ramificam-se conceitos. Nessa fase da análise, destacamos em cada relato palavras-chave que representavam o que nos chamou a atenção, como: compartilhar; leitura como prática; espaço mediador etc. Essas palavras-chave foram incluídas no mapa cartográfico da Figura 1.

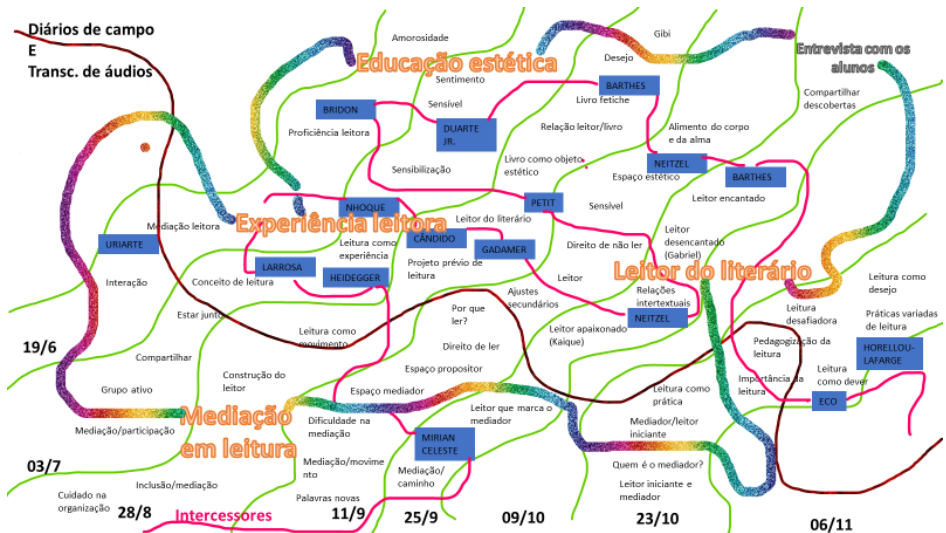
O próximo passo é o *gesto de pouso*, quando a percepção do cartógrafo sofre uma parada e o campo reconfigura-se em uma espécie de *zoom*. Quatro conceitos emergiram das palavras-chave e de suas ramificações: educação estética; experiência leitora; leitor do literário; e mediação em leitura. Esses conceitos foram os eixos de nossas análises neste artigo. Em nosso mapa cartográfico colocamos tais conceitos em destaque com letras com fonte maior e da cor laranja.

O *reconhecimento atento* configura o quarto gesto da cartografia. Nesse momento, o cartógrafo observa o que há de singular à sua volta e, nesse sentido, busca os intercessores para colaborar com sua análise; assim, compõe seu referencial teórico. Os autores que buscamos para serem nossos intercessores na discussão sobre Educação Estética foram Duarte Júnior (2001), Neitzel (2017) e Schiller (2017); ao tratarmos de experiência leitora trouxemos Gadamer (2016), Heidegger (2011), Maffesoli (2005) e Nhoque (2019); recorremos a Barthes

(2012), Carvalho e Neitzel (2014) e Petit (2013) para discutirmos sobre o leitor do literário; por fim, colaboraram para a compreensão do conceito de mediação do texto literário Barthes (2013), Bridon e Neitzel (2017), Carvalho, Freitas e Neitzel (2016), Petit (2013) e Schiller (2017). Em nosso mapa, esses intercessores foram identificados com quadros azuis.

Segue abaixo o mapa cartográfico elaborado a partir dos quatro passos descritos:

Figura 1: Mapa cartográfico



Fonte: Elaborada pelas autoras, 2019.

É importante ressaltarmos que optamos por utilizar codinomes aos participantes para salvaguardar as suas identidades. Para cada mediador citado, identificamo-los pelo nome de um poeta brasileiro (Adélia, Cecília, Clarice, Cora, Hilda e Manoel) e os jovens leitores, como personagens da história *O voo da guará vermelha* de Maria Valéria Rezende (2017).

## A EDUCAÇÃO ESTÉTICA PELO VIÉS LITERÁRIO

O trecho transcrito na epígrafe indica que Rosália busca os sentidos das palavras no livro de forma sensível e recorre à lembrança da sua avó na construção

de uma colcha de retalhos. Isso instiga-o a “inventar mais escritas” e a “costurar” outros sentidos. O personagem, “garimpando na memória retalhos” de sentidos, constrói seu texto-leitura (BARTHES, 2012) e compartilha-o com Irene, sua companheira de experiências leitoras no romance de Rezende (2017). Desse jogo lúdico, diz Schiller (2017), entre o sensível e o formal emerge o juízo estético, o belo. Aguçar esse juízo estético e educar esteticamente pelo viés da leitura do texto literário, foram os propósitos dos mediadores ao planejarem os encontros do clube do livro. Mas qual o sentido dessa forma de educar?

Nosso primeiro destaque sobre a educação estética é que ela pressupõe uma forma de posicionar-se diante da vida. Baseamos esta afirmação em Schiller (2017), para o qual o homem é afetado pelo mundo e isso lhe desperta impulsos antagônicos: o impulso formal (racional) e o impulso sensível, que impulsionam o agir no mundo. O juízo estético emerge quando, de forma concomitante, o homem joga com aqueles dois impulsos em busca de uma escolha harmônica e livre, ou melhor, escolher sem ser constrangido por um ou outro impulso. Rosário jogou com as lembranças de sua avó e com o seu pensamento para garimpar e costurar sentidos.

Outro autor que contribui para a compreensão sobre a potência da educação estética é Duarte Júnior (2001), pois, segundo ele, o conhecimento inteligível não é o conhecimento *a priori*, mas uma parte de um todo maior, articulado ao saber sensível; portanto, a experiência estética e a estesia têm papéis importantes na produção de sentido ao mundo. Além disso, estesiamos-nos com o que nos rodeia. Dessa forma, o juízo estético, declarado por Schiller (2017), ou a experiência estética, relatada por Duarte Júnior (2001), é uma atitude e uma maneira de nos colocarmos no mundo. Ampliamos um pouco mais essa discussão a partir da posição de A. de A. Neitzel, Pontes e M. de A. Neitzel (2020, p. 291), que encaram o museu como espaço de educação estética. As autoras consideram que a educação estética se dá “[...] não apenas pelo contato íntimo com as artes, mas com o mundo e, por isso, a forma como nos relacionamos com ele, o valor que damos às coisas que nos rodeiam, contribuem para nos estesiarmos ou anestesiarmos”. Assim, o mundo atua esteticamente sobre nós como mediador e colabora para nossa educação estética.

Evidenciamos o caráter da potência estético-formativa da leitura do texto literário de transformar a realidade daqueles que dela se aproximam, pois modifica a sua maneira de olhar o mundo, tal qual destacam Bittencourt, Steil e Uriarte (2020) sobre a potência das artes. Esse potencial estético emergiu nos

relatos dos pesquisadores de diferentes maneiras. Uma delas ocorreu no manuseio dos livros. Ao ser folheado e manuseado, incitou a curiosidade dos jovens leitores do clube do livro, como indica Manoel, mediador: “Muitos alunos novos... eles se mostram felizes por receberem os livros. Curiosos, eles folheiam, sentem as páginas e a textura das capas”. Dessa forma, vimos que o livro se tornou um objeto estético.

Contudo, não só os livros podem ser considerados objetos estéticos. Em uma das mediações, livros e gibis foram disponibilizados para que os jovens os levassem consigo. Manoel, em outro momento, registra: “Os gibis saíram imediatamente. Muitos alunos se demonstraram tristes por não conseguirem pegar gibis, outros até deixaram de pegar qualquer outra literatura pelo fato de os gibis não estarem mais disponíveis”. Portanto, os gibis também têm potencial para aproximar o leitor da leitura e colaborar na educação do sensível. Nhoque (2019) aponta o gibi como uma primeira aproximação do leitor com a leitura do texto literário. Ao ler gibis, o leitor não só melhora sua proficiência leitora, como cria o gosto e o desejo por novos textos, novas possibilidades leitoras que aguçam a sensibilidade. Manoel ainda registra em seu diário de campo que “apenas um aluno procurou o livro *O voo da guará vermelha* e se demonstrou contente por ter seu exemplar e não precisar mais utilizar as xerox”. Esse desejo pelo livro, observado pelo mediador, dá-se porque um leitor apaixonado quer ter perto de si o objeto de seu desejo para tocá-lo e senti-lo. Trata-se do livro fetiche, do qual se refere Barthes (2012), para se ter perto e ser apreciado quando o leitor tiver vontade.

Por fim, para exemplificarmos o papel do impulso lúdico na educação estética e como ele nos afeta, destacamos as percepções da mediadora Clarice. No que se refere ao encontro do clube do livro, no fragmento a seguir, a mediadora narra a sua frustração diante da expectativa que criou após 15 dias de distanciamento entre um encontro e outro:

E nós também, nesse período, ficamos sonhando. Sonhando que com nossas mediações maravilhosas nós iríamos conseguir com que essas crianças, durante esses 15 dias que separam nossos encontros, que eles iriam abrir esses livros, começar a ler, se apaixonar e teriam muito a compartilhar nos nossos encontros. Esse é um sonho que – evidentemente nesse encontro – sofreu um grande abalo, e que abalo! De 11 crianças, apenas duas leram o capítulo solicitado; era um capítulo de talvez cinco páginas e um dos dois que dizia ter lido não lembrava do lido. (Clarice).

Clarice compartilha os sonhos e os desejos que a impulsionaram a voltar para a escola e desenvolver o projeto com os jovens leitores. Da mesma forma, ela externaliza os seus sentimentos abalados diante da realidade encontrada. Verificamos que o juízo estético se dá pelo jogo lúdico. Os sonhos, os desejos e as expectativas da mediadora a impulsionaram sensivelmente. O abalo a afeta e a coloca no campo do impulso formal que a faz justificar as dificuldades encontradas pela falta de proficiência leitora dos estudantes. A seguir, segue mais uma reflexão da mediadora:

E aí, vários questionamentos isso nos traz: o que fazem essas crianças em casa? Por que elas não leem, mesmo a gente encantando tanto elas na escola, trazendo tantas mediações? Quais são suas histórias? Então paramos para pensar um pouco e investigar a história dessas crianças. Isso no nível de proficiência linguística da maioria, é preciso rever a escolha do romance, eu penso. (Clarice).

Esse momento de reflexão possibilita que a mediadora harmonize os impulsos sensível e formal e vislumbre uma alternativa:

Então é preciso que a gente repense se nos próximos encontros realmente a gente vai continuar com esse livro [...]. Esses encantamentos que nós estamos procurando trazer não estão sendo suficientes para afetar a rotina deles [...]. Penso que precisamos, no próximo encontro, escutar as histórias dessas crianças [...]. Não dá para continuar ignorando que cada um tem uma história. (Clarice).

O relato de Clarice apontou para o fato de que educar esteticamente é abrir-se para receber as coisas como elas são, como se apresentam no momento do encontro e de como elas nos afetam. Isso nos incita a não nos deixarmos levar pelo impulso sensível ou formal, mas para buscarmos a justa medida, aqui exemplificada pela escuta amorosa do outro. Essa escuta é um ponto importante na educação estética e na experiência com a leitura do texto literário, pois ouvir abre caminhos para a compreensão do outro e de si, como veremos a seguir.

## A LEITURA EXPERIENCIADA DO LITERÁRIO

Experienciar a leitura do texto literário é um fazer que tem o sentido de ser atravessado por algo que nos vem de encontro (HEIDEGGER, 2011), nos arrebatando e nos coloca em constante mutação, como o encontro de Rosálio e Irene no romance *O voo da guará vermelha*. No momento desse encontro, ao

experienciarmos, renunciamos às concepções prévias (GADAMER, 2016), aos projetos prévios de leitura, para nos abirmos para o texto<sup>4</sup> em uma escuta amorosa. Essa renúncia efetiva-se quando, diante de algo que causa estranhamento na leitura, o leitor se questiona sobre o motivo, busca compreendê-lo e, ao fazê-lo, compreende-se (GADAMER, 2016). Experimentar a leitura envolve, ainda, uma razão sensível (MAFFESOLI, 2005), em que razão e sensibilidade não atuam apartadas. Da leitura experienciada, emerge um saber encarnado, pois está organicamente ligado à vida, visto que o leitor percebe a reversibilidade das coisas, a incompletude do ser, as contradições do viver, o politeísmo dos valores e a valorização do sensível e da convivência comunitária (NHOQUE, 2019).

A experiência com o texto, como já afirmamos, ocorre por meio de um jogo no sentido barthesiano, por ser um espaço movediço para aqueles que se encontram e se movimentam. Ao tratarmos a leitura do texto literário como experiência, estamos a considerar um movimento de encontro do leitor com o texto, em que ambos jogam. O texto joga com seus múltiplos sentidos e o leitor joga na busca dos sentidos e para uma leitura desejanse. Tornamo-nos, ao experienciar a leitura, conforme manifesta Nhoque (2019), um leitor encarnado.

Nossas análises apontam que a leitura experienciada do literário provocou nos participantes da pesquisa, tanto nos jovens leitores quanto nos mediadores de leitura, mudanças na forma como percebiam o que ocorria à sua volta. A seguir, Adélia revela-nos, em seu relato após as férias, esse movimento que se reflete na ação:

[...] já dá para perceber inclusive alguns alunos em específico que se destacam mais, que leem mais, podemos perceber os que realmente leram o capítulo que foi proposto para as férias. Isso é gratificante, isso é uma vitória e nos deu um gás a mais para continuarmos o projeto, para pensarmos em novas estratégias, agora pensando no que deu certo, tentar trazer elementos semelhantes. (Adélia).

Adélia sente-se afetada pelo movimento dos jovens que, interessados pelo texto, demonstram gratidão e a incentivam a continuar no trabalho de mediação do literário. Como aponta a mediadora, a leitura experienciada a “en-caminha”,

---

4 Entendemos texto no sentido barthesiano, isto é, uma tessitura de vozes em que cada voz é uma dobra que possibilita diferentes sentidos.



ou melhor, abre caminhos para novas experiências e possibilidades aos jovens leitores.

Manoel compartilha: “Os alunos se animam quando têm de ajudar a mediadora na reconstrução dos capítulos da obra já lidos pelo grupo. Os nomes e profissões dos personagens são mais facilmente lembrados que a trama”. Esse relato aponta que adentramos no texto por aquilo que nos é próximo e o leitor, em uma primeira leitura, pode prender-se às sequências de ações que sustentam e harmonizam o texto com os personagens apresentados. Esse é um movimento significativo, porém, para experimentar a leitura do texto literário, o mediador instiga o leitor a ir além e a buscar outras dobras do texto, como suas emoções e seus sentimentos, as referências culturais, geográficas e musicais que encontra, os antagonismos e os enigmas que lhe chamam a atenção, nominados por Barthes (1999) de “as vozes do texto”. Quando o leitor é fisgado por esse jogo de busca de sentidos, avança e põe-se em movimento.

Destacamos ainda que, no jogo do leitor com o texto, as discordâncias e as consonâncias estão neste último. Como nos lembra Eco (2015a, p. 12), esse é aberto, mas as tramas que nele se formam não devem ser esgarçadas. O leitor é convidado a interpretá-lo de diferentes maneiras, inclusive cada geração o ler de modo diverso, contudo, para seguir no jogo proposto pela leitura há de se respeitar o que Eco chamou de “intenção do texto” e cabe ao mediador alertar os leitores iniciantes desse limite.

A leitura do texto literário como experiência é também um ato de renúncia, como destaca Nhoque (2019, p. 68), “[...] de si para ouvir o outro é, portanto, também, um ato de desejo, desejo de ouvir, de conhecer, de saber, que nos impele a renunciar, no momento do encontro, às nossas concepções prévias”.

Esta renúncia ao se fazer a experiência que Nhoque trata na relação do leitor com o texto pode ser ampliada para a relação entre o mediador de leitura e o leitor. Clarice, no fragmento a seguir, destaca a importância dessa renúncia no momento do encontro:

Nós acreditávamos nos encantamentos possíveis de provocar o leitor a ter esse desejo pelo texto, pelo livro. E partindo dessa crença, desse princípio, nós ignoramos completamente o nível de leitura daqueles alunos, nós não fizemos um questionário, nós não fizemos um instrumento que revelasse o seu nível de leitura, a sua proficiência linguística e também não quisemos traçar seu perfil

social e econômico, fugimos desses diagnósticos que normalmente todo pesquisador faz. (Clarice).

Clarice parte do pressuposto de que o encantamento pela leitura surge do encontro do leitor com o texto e com o mediador. Não conhecer o perfil literário daqueles jovens era proposital, pois ao renunciar esse conhecimento, abria a possibilidade de ouvi-los sem concepções prévias e, assim, assumia uma postura que a possibilitava também, simultaneamente, experienciar. A reflexão da mediadora aponta a experiência com a leitura do texto literário como um movimento individual e coletivo que afeta os jovens participantes e mediadores, como indica Clarice: “Fico orgulhosa de vê-los falar em público, expor suas ideias, buscar a atenção do outro... tudo isso pode reverberar neles, encorajá-los a dar outros passos em direção ao texto, ao romance!”. Nesse relato, Clarice evidencia seu orgulho em presenciar a interação entre os jovens leitores ao compartilharem suas impressões. Manoel, em outro momento, também vivencia esse movimento coletivo de troca: “Os alunos se animam com a ideia da criação de grupos. O momento para a escolha do nome dos respectivos grupos é de descontração, as crianças se animam com a conversa e a atividade parece unir o grupo”.

Esses relatos corroboram a compreensão de que o clube de livro propiciou encontros e troca de saberes, além de ser instigante e aproximar as pessoas. A reflexão coletiva sobre as dobras do texto é potencializada na leitura compartilhada em razão de ter como princípio o diálogo do leitor com o texto, do leitor com outros leitores e a valorização do *estar-junto* (MAFFESOLI, 2005). Ademais, a leitura do texto literário, experienciada de forma coletiva, possibilitou a conquista da autonomia coletiva:

Interessante perceber a autonomia que cada grupo tinha, porque existia uma mesa com duas juízas e três mediadores ficavam passando entre os grupos para saber o andamento, se tinham alguma dúvida e na maioria das vezes eles mesmo discutiam sozinhos, os mediadores nem precisavam ajudar, teve muita autonomia. (Cecília).

O que Cecília nos aponta anteriormente é que, à medida que o leitor interage com os outros, o papel do mediador deixa de ser o de incentivar e passa a ser o de acompanhar, já que o leitor é sujeito do seu processo de constituição e as mediações exitosas atuam no desenvolvimento de sua autonomia. Assim, quando a leitura do texto literário é experienciada de forma coletiva, como em um clube do livro, potencializam-se as possibilidades de compartilhar afetos, emoções e sentimentos de forma solidária, coloca-se o leitor na tensão entre seus

desejos pessoais e os construídos organicamente com o grupo e essa experiência torna-os mais humanos (NHOQUE, 2019).

## OLHARES PARA O LEITOR DO TEXTO LITERÁRIO

A experiência com a leitura é algo que nos transcende e, até mesmo, supera os limites da prática de decodificação da palavra escrita e da interpretação de textos e de imagens. Antes mesmo de nos reconhecermos ou não como leitores, já o somos. A leitura não está, necessariamente, atrelada às práticas escolares. Desde muito cedo, ela nos acompanha. Freire (1989, p. 11) afirma que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. A partir do nosso projeto prévio de leitura (NHOQUE, 2019) e de linguagem, lemos e compreendemos o mundo e temos como referência a realidade cotidiana. Nesse sentido, podemos dizer que a formação literária se institui e principia quando o leitor atribui sentido às suas vivências.

Em *O voo da guará vermelha*, Rosálio é analfabeto e deseja intimamente aprender a ler para, por meio dos livros, desvelar suas histórias e descortinar os sentidos das esferas da vida. Rosálio, por intermédio das palavras escritas, descobre-se. As palavras disseminam-se e propagam-se no tempo e no espaço. É fundamental conhecermos o sujeito que as recebe, as escolhe e as compartilha. Esse sujeito é o leitor, que, nesse processo de acolhida das palavras, faz uso, conscientemente ou não, da sua vivência pessoal e atribui-lhes sentidos.

Para Petit (2013, p. 23), os leitores “[...] apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção”. Assim, a autora reflete sobre a leitura como um ato de liberdade, de forma que não é possível controlar a maneira pela qual o texto será lido e interpretado por seu leitor. Mediante isso, importa-nos refletir conceitualmente sobre o papel da leitura e sobre quem é o leitor do literário. Ainda, conforme a autora, o leitor não é um sujeito passivo, pelo contrário, ele produz, reescreve, transforma e é transformado.

Encontramos, tanto nos relatos dos mediadores quanto nas transcrições das entrevistas com os estudantes, diferentes percepções sobre o leitor do literário. Esses registros desvelaram alguns sentimentos acerca do (des)encontro com o texto. Alguns mediadores retrataram uma certa indiferença e/ou certo distanciamento dos estudantes ao texto, justificados, pelos jovens leitores, pela falta de tempo e pelas suas inserções em diferentes ocupações cotidianas, como

práticas esportivas, projetos de informática, afazeres de casa e de escolares. Nesse sentido, pareceu-nos uma preocupação inicial, por parte dos mediadores de leitura responsáveis clube do livro, as questões relacionadas à não leitura do texto pelos estudantes.

Por que o estudante não lê? É uma questão de desejo? De dever? A leitura do texto literário, em especial a leitura frutiva (BARTHES, 2013), exige do leitor persistência que, por ser provocadora, pode incomodar o leitor a ponto de ele desistir. Eco (2015b), quando escreveu sobre o livro *O nome da rosa*, disse que sua escrita desafiava o leitor intencionalmente. Um leitor iniciante teria, portanto, muito mais dificuldade. Na leitura do texto literário como experiência, cabe ao mediador construir pontes para manter o leitor no texto, mesmo que este tenha dificuldades com a leitura. Um alerta oportuno àqueles que pretendem mediar leitura: o leitor não é obrigado a ler o que não quer, e sempre há a possibilidade de que volte à leitura quando sentir-se mais preparado, como nos lembra Barthes (2012).

Outro ponto relevante refere-se às práticas de leitura. O trabalho com a leitura do texto literário, muitas vezes, pressupõe a leitura prévia do texto; contudo, a pesquisa apontou que muitos jovens, na escola pesquisada, encontram-se em estado de vulnerabilidade social e isso pode impedir a realização dessa leitura. Outros não têm em casa um espaço para estudos, já outros trabalham ou ajudam a família no cuidado com os irmãos mais novos para os pais trabalharem.

Alguns jovens ainda não têm a leitura como cultura de lazer e se distraem com outros tipos de atividades. Como apontam Horellou-Lafarge e Segré (2010), as práticas de leitura variam entre os grupos sociais, os percursos de cada leitor também variam e são feitos de rupturas e descontinuidades, tanto na quantidade quanto no que concerne a seus interesses. Cabe ao mediador prever obstáculos dessa natureza em seu planejamento. Além disso, em alguns momentos, a escola pedagogiza as vivências com a leitura e a torna uma tarefa a ser cumprida. Cria-se, assim, uma pressão por resultado e não à fruição, à sensibilidade, ao incentivo à criação, o que resulta no desestímulo do jovem a ler. Uma valorosa consideração feita por Clarice merece destaque:

Apesar de nós não conseguirmos que eles leiam o capítulo em casa na íntegra e que entendam esse capítulo na íntegra, eles estão, de uma certa forma, olhando para a leitura. Eles estão, de uma certa forma, em contato com esse material literário e despertando o

desejo de ler. Acho que isso é um dos propósitos da atividade: despertar o desejo pela leitura, mesmo que esse desejo não se materialize na própria leitura em casa. (Clarice).

Assim, há impressões que sugerem o envolvimento íntimo do leitor com o literário, uma relação aparentemente marcada pela entrega e pela admiração ao objeto livro. Manoel, em seus registros no diário de campo, descreve que “o jovem leitor leu todo o capítulo em casa e grifou uma parte que achou interessante. Chegou mais cedo na oficina para contar o feito”. Ah, que momento para o *jovem leitor!* Por meio de sua leitura prévia, em casa, destacou no texto o que lhe chamou atenção, o que lhe fez sentido. Quis compartilhar com os demais estudantes, chegou mais cedo. Aqui, parece-nos que o *jovem leitor*, em sua intimidade (BACHELARD, 2003), encontrou-se com o livro – talvez com o seu autor, talvez com o protagonista – e, assim, envolveu-se com o texto, sentiu-se pertencente à história ou mesmo coautor a partir das relações feitas ou sentidas com as suas próprias vivências.

Para Petit (2013), ler é a oportunidade de encontro consigo mesmo, em um tempo dedicado, clandestina ou discretamente, a lapidarmos o senso crítico. Da mesma forma, a leitura, especialmente a de livros, possibilita aos jovens a construção de sua autonomia para não serem apenas “[...] objetos de discursos repressivos ou paternalistas” (PETIT, 2013, p. 19). Segundo a autora, a leitura pode “[...] representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania” (PETIT, 2013, p. 19). Não há como considerar a relação como homogênea e estável entre o leitor e o literário. Ela é concebida pela instabilidade, pelo movimento. De acordo com Carvalho e A. de A. Neitzel (2014, p. 21), “[...] a formação de leitores dá-se no silêncio do texto, na interação leitor/obra”, na entrega do leitor ao texto, no silêncio inquieto de suas leituras. Com relação ao “sentir mais” (resposta dos estudantes ao serem questionados sobre o “por que ler?”), podemos refletir também com Carvalho e A. de A. Neitzel (2014, p. 19), quando nos afirmam que o leitor “[...] embebe-se do texto e suas recordações são acionadas e construídas”. O leitor do literário lê, relê e reconstrói o mundo em um processo chamado pelas autoras de *fermentação de sentidos*.

Para nós, a literatura é arte. Assim, atribuímos a ela um papel relevante para a educação da sensibilidade. Aí está a sua importância na formação do leitor. Como nos esclarece Cândido (2011, p. 176), “[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela”. O autor ainda nos orienta que a

literatura desenvolve nas pessoas o sentimento de humanidade, pois as torna mais compreensivas e abertas para a natureza, para a sociedade e para o semelhante.

Essas reflexões levam-nos a pensar sobre as práticas de mediação cultural e as suas possíveis (res)significações. Compreendemos o conceito de mediação cultural, à luz de Uriarte (2015), como uma ação emancipadora, que possibilita ao sujeito encontros com a arte e a cultura, e, como resultado do processo, vivenciar uma experiência estética que modifica a sua percepção de mundo. A reflexão sobre o trabalho realizado na escola ressignificou a atuação daqueles mediadores e sua percepção sobre a mediação de leitura para leitores iniciantes na sua relação com o texto literário, como veremos a seguir.

## A MEDIAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO

Mediar é propor encontros, provocar sentidos, despertar o olhar para si e para o outro. Falamos de experiências, de encantamentos, que são acordados pela mediação do literário. Rosálio, que não sabia ler e escrever, encontrou pelos caminhos da vida Irene, que o ensinou, e assim pôde concretizar o seu sonho de ler, formar palavras e contar as histórias que estavam nos livros.

Com o objetivo de despertar o juízo estético (SCHILLER, 2017) dos jovens participantes do clube do livro, os mediadores organizaram mediações que promovessem o encontro com a leitura do texto literário pela via frutiva. Entendemos o conceito de fruição como um estado de perda, de deslocamento do leitor perante o texto literário (BARTHES, 2013). Os relatos indicam que os mediadores consideravam que a mediação por si só encantaria os jovens e que esses iriam adquirir autonomia para seguirem sozinhos na leitura em suas casas. A realidade impôs-se e eles se depararam com a dificuldade da proficiência leitora dos jovens, pois além de não lerem em casa, durante os encontros percebia-se grande dificuldade para entenderem o que estavam lendo.

A obra *O voo da guará vermelha* (REZENDE, 2017), principal texto mediado nos encontros do clube do livro, joga com a oralidade, com as palavras poéticas, com a linguagem conotativa. Uma leitura desse tipo exige certas habilidades do leitor para penetrar no texto, fazer deslocamentos, ler o que está nas entrelinhas. Mas o que os mediadores perceberam foi uma leitura em estágios iniciantes, uma leitura de decodificação da palavra. Bridon e A. de A. Neitzel (2017) atentam para o fato de que os leitores em formação precisam interagir com os textos mais simples até os mais complexos. Além disso, é oportuno que haja o

contato constante com textos desafiadores, que instiguem a procura de sentidos e de interpretações, que abram possibilidades para a estesia.

A mediadora Adélia comenta as dificuldades e potencialidades da mediação com a leitura do texto literário: “A gente esbarra na questão de que eles não estão avançando na leitura, mas conforme as estratégias foram acontecendo, de incentivá-los à leitura, enfim, eles foram adentrando no texto, percebendo as questões, conseguindo encontrar as respostas e aos poucos foram avançando nesse capítulo”. Adélia percebe que por meio dos encontros presenciais foi possível encantar os leitores para o texto, chamá-los e provocá-los a percorrer suas veredas. Contudo, a angústia do porquê os jovens não liam em casa os capítulos da obra *O voo da guará vermelha* assolava os mediadores. Eles esperavam que, para realizar as oficinas, a leitura dos capítulos programados deveria ter sido feita. O encontro seria idealmente o momento de discutir impressões e interpretações sobre o que fora lido. Mas os registros apontavam que isso dificilmente ocorria. É o que nos conta a mediadora Adélia: “Então, de novo, a gente esbarra na questão de que eles não estão avançando na leitura, mas conforme as estratégias foram acontecendo, de incentivá-los à leitura, enfim, eles foram adentrando no texto, percebendo as questões, conseguindo encontrar as respostas e aos poucos foram avançando nesse capítulo”.

Os mediadores tiveram que rever seus caminhos trilhados até então, encontrar bifurcações, criar atalhos. Decidiu-se retomar o objetivo do projeto: educar esteticamente os participantes do projeto por meio do texto literário e não formar leitores. A mediadora Adélia compartilha como se deu esse processo:

Foi um dia diferente no sentido de que nós voltamos ao objetivo principal da nossa mediação, que é levar estesia para dentro da escola, que é pensar a questão da formação estética na escola, o que antes nós não estávamos, talvez, fazendo, focando nesse viés. Estávamos preocupados com a formação leitora, que eles não eram leitores, com a proficiência linguística. (Adélia).

Clarice, uma das mediadoras, comenta sobre uma das mediações do clube do livro: “Não pôde ser realizada como pensamos e passamos, em grupos pequenos, a ler o texto com eles, a discutir o seu sentido literal e aí que a coisa pegou, porque, para entrar nas fugas do texto, suas camadas mais profundas, é preciso compreender seu estrato linguístico primeiro”. Os encontros tornaram-se não só momento de ler o texto, mas também de senti-lo artisticamente. Petit (2013) nos provoca a pensar que, a partir de mediações sensíveis e sutis, a leitura

começa, aos poucos, a fazer parte da experiência de cada estudante. Pode ser que eles não se tornem leitores encarnados (NHOQUE, 2019), apaixonados pelo que leem, mas já não têm mais medo de abrir um livro e mergulhar nele.

Os relatos indicam que se abriu caminho para a educação estética quando a mediação propôs encontros sensíveis por meio dos espaços e objetos propositores. A mediadora Clarice nos revela como foi promovido esse movimento:

A exploração do espaço cultural da escola para potencializar a educação estética foi mais que isso, foi mais do que construir o clube da leitura: foi a cada encontro educar esteticamente essas crianças. De que forma? Pela organização do espaço, por uma colcha que se coloca no chão, pelo tratamento que se destina às crianças, tratamento de ouvi-los, de fazer com que eles ouçam os colegas. (Clarice).

Como podemos observar, foi no caminhar junto que o debate aconteceu. Dúvidas, curiosidades, teorias, hipóteses e todos os desejos de expressão desses jovens foram acolhidos. Nesse processo de conversa coletiva, feita ora em grande grupo ora em pequenos grupos, “[...] alguém diz algo que se encaixa com o que o outro mencionou, mas outra pessoa questiona tal visão e propõe uma nova compreensão que é ampliada por outras” (RODRIGUES, 2014, p. 211). Assim, as percepções são costuradas, confrontadas, complementadas. Rodrigues (2014) aponta a necessidade de, enquanto mediadores, mobilizarmos diálogos provocativos com perguntas instigantes. A finalidade é movimentarmos a percepção e a sensibilidade dos estudantes para o texto a partir de provocações inquietantes.

Nesse processo, o mediador desempenha um papel-chave para toda a dinâmica do encontro com a leitura, pois “[...] quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo” (PETIT, 2013, p. 148). Esses jovens que vêm de famílias diferentes, de contextos de vidas distintos, são unidos pela leitura do texto literário, que carrega a potência de os ajudar a vislumbrar outros horizontes, a sonhar, a encontrar e a resistir aos processos de marginalização que tantas vezes a sociedade os impõe (PETIT, 2013).

Nesse sentido, o mediador pode valer-se também de objetos e de espaços propositores. A importância do espaço propositor manifestou-se quando o grupo



precisou mudar de ambiente no decorrer da pesquisa. O ambiente reservado inicialmente era amplo, mas devido a um evento marcado pelos gestores em um dos dias do encontro, o grupo precisou deslocar-se para um outro espaço, que, por sua vez, era menor. Sobre o ocorrido, o mediador Manoel registrou: “Penso que a mudança do ambiente proporcionou mais intimidade entre os agentes do grupo, que puderam conversar mais de perto, dispostos de maneira mais confortável”. O espaço menor interferiu positivamente na relação entre os participantes. Assim, Manoel expressa a importância do espaço na educação do sensível.

De acordo com A. de A. Neitzel (2017, p. 26), “[...] o espaço transcende o geométrico porque ele fala, ele toca e é tocado, emite e provoca percepções”. Logo, o espaço escolar pensado esteticamente possibilita o conforto, e, como aponta Bachelard (2003), evoca os valores da intimidade e repercute na alma do estudante/leitor. Acerca dos objetos propositores, a mediadora Clarice comenta que “o grupo de literatura explorou o espaço cultural da escola com vários objetos propositores, com música, com vídeo, com dança... nós propusemos leituras diversificadas”. De acordo com Uriarte *et al.* (2016), a mediação cultural dá-se pelo encontro do sujeito com o objeto propositor, com um objeto de arte, que provoca seus sentidos e o lança para outros jogos de relações consigo e com o mundo.

Já a mediadora Cecília reflete sobre como a mudança de ambiente influenciou positivamente para a interação do grupo, caracterizado como um espaço propositor: “trocamos o espaço com o pessoal do teatro e, como no encontro passado, parece que uma relação mais íntima, mais próxima dos alunos, me parece que eles participam mais. Carvalho, Freitas e A. de A. Neitzel (2016) compreendem que os espaços interferem no processo de estesia e são fundamentais para deflagrar a educação estética. Dessa forma, os espaços podem configurar-se como lugares acolhedores e provocativos bem como possibilitar outros movimentos de reflexão. Segundo a mediadora Cora: “Na oportunidade, nós organizamos o espaço na biblioteca, os alunos sentados sobre almofadas fizeram a leitura do capítulo destinado para aquele momento. O que me chamou atenção: o ambiente muito propício para leitura, para análise, para discussão”.

A biblioteca da escola, um dos espaços explorados pelo clube do livro possibilitou aos participantes delinear outros jeitos de sentir e discutir o texto literário. O contato com a arte, a partir de movimentos provocativos, pode levar os sujeitos a refletirem, sentirem e serem mais autores da sua história

(CARVALHO; FREITAS; NEITZEL, 2016). Esse movimento deflagra simultaneamente o processo de educação estética que, segundo Carvalho, Freitas e Neitzel (2016), significa convidar os sujeitos a perceberem o mundo com os sentidos.

Nesse caminho, os estudantes, mesmo que tímidamente, expressaram a sua vontade de se tornarem mediadores do literário. Petit (2013) acredita que a leitura pode nos tornar mais aptos a contar nossa própria história, a ser mais protagonista de nossas vidas. A autora também sinaliza que não podemos ser ingênuos em acreditar que a leitura irá reparar o mundo das desigualdades ou da violência. Contudo, muitas vezes, ela contribui para que crianças, jovens e adultos sigam no caminho mais do pensamento do que no da violência. E foi isso o que o clube do livro buscou em suas mediações: “[...] abrir um campo de possibilidades” (PETIT, 2013, p. 13), promover a educação estética por meio da arte literária e possibilitar um espaço de comunhão entre os jovens leitores em busca do mesmo objetivo: sentir, apreciar, pensar sobre o que o texto literário revela por meio da mediação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como as histórias de Rosálio, o *corpus* sobre o qual nos debruçamos para análise se revelou aberto a diversos sentidos, muitos dos quais não foram transportados para este artigo pela própria estrutura desse gênero de escrita. Desses, nosso trajeto cartográfico destacou quatro conceitos que emergiram da ação mediadora na escola e atravessaram o encontro entre mediadores e jovens leitores no desenrolar da pesquisa. São eles: educação estética, experiência leitora, leitor do literário e mediação em leitura.

Com relação à educação estética, destacamos a importância do jogo lúdico para a constituição do sujeito leitor e para a atuação do mediador. Já a experiência leitora emerge no encontro do leitor com o texto e dela reverbera um saber encarnado e novamente a importância do mediador como aquele que possibilita encontros. O leitor do literário é o principal objetivo da ação e ele se constitui de forma ativa nas relações que constrói com o texto, com o outro e com o mundo, graças a uma mediação planejada pelo viés estético, que considera o jogo lúdico que a potencializa.

Destacamos nas análises a relevância de um mediador atento às movências das relações e das dificuldades cotidianas; o valor de uma mediação dialogada que considera os leitores como coautores do processo; a potência do espaço e

dos objetos propositores como mediadores; o papel humanizador da leitura compartilhada. Com relação a esse último item, salientamos a importância de que todos os estudantes tenham o livro e que as instituições escolares, na aquisição de seu acervo, não se preocupem apenas com a variedade de títulos, mas também com vários livros de um mesmo título para colaborar com as ações mediadoras que visam a experienciar a leitura coletivamente.

Ressaltamos ainda a potência da mediação da leitura do texto literário, pois ela se mostrou um importante elo de envolvimento entre os jovens leitores, os mediadores de leitura e os textos compartilhados, quando esses são experienciados. É evidente que a falta de proficiência leitora por parte dos estudantes propiciou a demanda do replanejamento das ações por parte dos mediadores; no entanto, independentemente dessa proficiência, os jovens leitores sentiram-se afetados pelo literário. Nesse sentido, o material analisado aponta que experienciar a leitura do texto literário, mediada pelo viés estético, ocorre também em espaços em que os estudantes apresentam dificuldades leitoras, o que lhes possibilita o despertar do sabor e do desejo pela leitura.

Por fim, é possível afirmarmos que o clube do livro se constituiu como experiência tanto para os mediadores quanto para os jovens leitores, se não para os transformar, ao menos para torná-los atentos às relações estabelecidas e sensíveis a outros encontros.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **S/Z**. Coleção Signo. Tradução Maria de Santana Cruz e Ana Mafalda Leite. Lisboa: Edições 70, 1999.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 3. ed. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 6. ed. Tradução J. Guinsburgl. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BITTENCOURT, Eliane de Oliveira; STEIL, Isleide; URIARTE, Mônica Zewe. Oficina de percussão: uma proposta para a educação estética. *In*: URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar; KRAMES, Ilisabet Pradi

(org.). **Cultura, escola e educação criadora**: mediações culturais e proposições estéticas. Curitiba: CRV, 2020, p. 265-288.

BRIDON, Janete; NEITZEL, Adair de Aguiar. Leitura na educação básica: entre um texto e outro, o leitor em formação. *In*: NEITZEL, Adair de Aguiar. *et al.* (org.). **Cultura, escola e educação criadora**: diálogos sobre experiências estéticas na educação. Itajaí: UNIVALI; Florianópolis: Dois Por Quatro, 2017. p. 173-196.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. *In*: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CARVALHO, Carla; NEITZEL, Adair de Aguiar. A movência do leitor na leitura do literário. **Raído**, Dourados, MS, v. 8, n. 17, jul./dez. 2014.

CARVALHO, Carla; FREITAS, Aline Amaral; NEITZEL, Adair de Aguiar. Salas de arte: espaço de formação estética e sensível na escola. *In*: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla (org.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016. p. 209-230.

DEMARCHI, Rita. Experiências estéticas: aberturas e marcas, vivas e vividas. *In*: MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Pensar juntos a mediação cultural**: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014. p. 67-82. (Série: Arte, educação e cultura).

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

ECO, Umberto. **Obra aberta**: formas e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Tradução Giovanni Cutolo *et al.* 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015a.

ECO, Umberto. **O nome da rosa**. Tradução Aurora F. Bernardini e Homero Freitas de Andrade. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015b.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 15. ed. Tradução Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2016.

HEIDEGGER, Martin. **Caminhos da linguagem**. Tradução Marcia Sá Cavalcante Schuback. 5. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2011.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. Tradução Mauro Gama. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio a razão sensível**. 3. ed. Tradução Albert Christophe Mugueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 2005.

NEITZEL, Adair de Aguiar. A biblioteca como espaço de estesia. *In*: NEITZEL, Adair de Aguiar *et al.* (org.). **Cultura, escola e educação criadora**: diálogos sobre experiências estéticas na educação. Itajaí: UNIVALI; Florianópolis: Dois Por Quatro, 2017. p. 23-26.

NEITZEL, Adair de Aguiar; PONTES, Maria Cristina Kumm; NEITZEL, Mariana de Aguiar. O museu de ciências como espaço de educação estética. *In*: URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar; KRAMES, Ilisabet Pradi (org.). **Cultura, escola e educação criadora**: mediações culturais e proposições estéticas. Curitiba: CRV, 2020, p. 289-313.

NHOQUE, Janete Ribeiro. **O leitor encarnado e a leitura do literário como experiência**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 7-16.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

REZENDE, Maria Valéria. **O Voo da Guará Vermelha**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

RODRIGUES, Maristela Sanches. Como nos aproximamos e compreendemos a arte? *In*: MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Pensar juntos a mediação cultural**: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014. p. 203-212. (Série: Arte, educação e cultura).



SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2017.

URIARTE, Mônica Zewe. **O PIBID como espaço de mediação cultural**: uma sinfonia. 2015. Tese (Dourado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.

URIARTE, Mônica Zewe *et. al.* Mediação cultural: função de mestre explicador ou ação de mestre emancipador? *In*: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla (org.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016. p. 37-51.

*Recebido em 20 de julho de 2021*

*Aprovado em 01 de novembro de 2021*